

**Relatório de Estágio Pedagógico em Educação Física
Realizado na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos
Dr. Eduardo Brazão de Castro**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Cláudia José Gouveia Freitas

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

outubro | 2021

**Relatório de Estágio Pedagógico em Educação Física
Realizado na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos
Dr. Eduardo Brazão de Castro**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Cláudia José Gouveia Freitas

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTAÇÃO

Élvio Rúbio Quintal Gouveia

“Ninguém é tão grande que não possa aprender, nem tão pequeno que não possa ensinar.”

(Esopo)

Agradecimentos

No culminar de um processo formativo importante, cabe-me manifestar o meu enorme agradecimento a todas as pessoas que fizeram parte deste caminho hilariante de estágio pedagógico. Foram vocês que me acompanharam e apoiaram sempre nesta longa jornada repleta de desafios. Agradeço com enorme gratidão e com um carinho especial:

À minha família e, particularmente, à minha mãe, que é o amor da minha vida. A mãe guerreira que sempre fez e faz tudo por mim, tudo para eu ter sucesso e ser feliz. Obrigada por tudo. Obrigada por acreditares e lutares sempre por mim. Obrigada pelas marmitas e por me ouvires e aconselhares o melhor. Um obrigada não chega para agradecer o apoio incondicional e compreensão ao longo deste percurso académico.

À minha irmã, que apesar da distância que nos separa, esteve sempre presente para me reconfortar com as suas palavras de incentivo. A mana que sempre me conseguia levantar a cabeça, nos momentos menos bons. Ela. A única pessoa que entendia quando estava triste, só pela simples voz ou olhar. Amo-te Mana!

Ao meu colega de estágio, insubstituível, Francisco Martins, que foi um importante pilar neste percurso. Obrigada pela disponibilidade, cooperação e companheirismo. Obrigada pela partilha de ideias e risadas, pela interajuda e por estares presente para me escutar e para me acudir quando mais precisava.

Ao orientador científico, Professor Doutor Élvio Rúbio Gouveia, pela prontidão para auxiliar em todo o processo de estágio. Agradeço-lhe pelo seu profissionalismo, pela confiança, empenho e superação. Por me ajudar a desenvolver competências e a adquirir conhecimentos e novas aprendizagens. Obrigada por tudo, e sobretudo por reconhecer as nossas capacidades.

À orientadora cooperante, Professora Arcanjo Gaspar, obrigada pela sua amizade, sinceridade e transparência. Obrigada pelos conselhos e ensinamentos que me ajudaram a evoluir ao longo deste trabalho. Obrigada pela inesgotável dedicação e competência.

À Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro e todo o pessoal docente e não docente, pela amável receção, acolhendo-me de forma positiva. Obrigada pela recetividade e compreensão e por nos proporcionar um ambiente de trabalho positivo e motivador.

Aos meus alunos do 8.º1, pela cooperação e dedicação nas aulas. Pela aprendizagem mútua. Convosco aprendi e cresci pessoal e profissionalmente, e espero,

sinceramente, que tenha deixado alguma marca na vossa formação. É impossível esquecer os meus primeiros meninos, a minha primeira turma. Estarão para sempre na minha vida!

Às minhas amigas, pela sua amizade verdadeira e por todo o apoio e incentivo prestado ao longo desta caminhada. Obrigada pelo vosso positivismo, paciência e receptividade aos meus desabafos.

Aos meus colegas de curso, um obrigada por todo o espírito colaborativo e camaradagem.

Ao Professor Doutor Hélder Lopes, um dos professores mais marcantes pela sua personalidade pragmática, pela sua forte capacidade de questionar e argumentar de forma sublime e com sabedoria. Obrigada pelos seus ensinamentos!

À Professora Doutora Ana Rodrigues, no qual tenho um especial respeito e carinho. Obrigada pela disponibilidade, paciência e preocupação. É um ser humano que admiro muito e um exemplo de dedicação insuperável. Obrigada por marcar o meu trajeto profissional.

Por fim, deixo também uma palavra de apreço aos professores do Departamento de Educação Física e Desporto da Universidade da Madeira, que tiveram um papel imprescindível na minha formação, partilhando conhecimentos e experiências pedagógicas.

Resumo

O Relatório Final de Estágio é parte integrante e conclusiva do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Madeira. Este relatório espelha todas as práticas pedagógicas desenvolvidas sobre o processo de ensino-aprendizagem de uma turma do 8º ano de escolaridade, dos 2.º e 3.º Ciclos da Escola Dr. Eduardo Brazão de Castro relativo ao ano 2020/2021.

O documento visa apresentar e refletir sobre os procedimentos adotados para os três alicerces que considero fundamentais no processo de ensino-aprendizagem: (1) Planeamento; (2) Realização e (3) Controlo e Avaliação. Abordarei os pressupostos e as conclusões retiradas desta experiência, apresentando os problemas e as dificuldades sentidas que motivaram a procura de soluções, e ainda, as aprendizagens alcançadas.

Deste modo, destaco os 4 capítulos refletidos neste relatório e que se complementam de forma dialógica: (i) Prática Letiva; (ii) Atividade de Intervenção no Meio; (iii) Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar e (iv) Ações de Natureza Científico Pedagógica.

O perfil do professor deve orientar-se para uma pessoa competente, que reflete e pensa sobre o que ensina e opera sobre os alunos, reajustando o ensino às suas necessidades. O estágio pedagógico promove a aquisição de um conjunto de conhecimentos profissionais e pessoais, de atitudes práticas que impulsionam para a identificação e resolução de problemas pedagógicos. Estas práticas servirão de base para a integração do docente de Educação Física no mercado de trabalho, capaz de desenvolver um processo de ensino-aprendizagem adaptado às problemáticas do contexto.

Por fim, todo este trabalho procura refletir um processo de estágio e uma oportunidade de crescimento num ano abalizado pela pandemia da COVID-19. Esta experiência enquanto docente contribuiu para uma maior capacidade na gestão de processos pedagógicos, sobretudo no controlo de fatores essenciais à tomada de decisão.

Palavras-chave: Educação Física; Escola; Alunos; Estágio Pedagógico; Processo Ensino-Aprendizagem.

Abstract

The Final Internship Report is an integral and conclusive part of the Master's degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Teaching at the University of Madeira. This report reflects all the pedagogical practices developed on the teaching-learning process of a class of the 8th year of schooling, 2nd and 3rd cycles, Dr. Eduardo Brazão de Castro School, in the year 2021/2021.

The document aims to present and reflect the procedures adopted for the three foundations that are considered by me fundamental in the teaching-learning process: (1) Planning; (2) Carrying out and (3) Monitoring and Evaluation. I will address the assumptions and conclusions drawn from this experience, presenting the problems and difficulties felt that motivated the search for solutions, as well as the learning achieved.

In this way, I would like to note the 4 chapters reflected in this report and which complement each other in a dialogical way: (i) Teaching Practice; (ii) Intervention Activity in the Environment; (iii) Intervention Activities in the School Community and (iv) Actions of a Pedagogical Scientific Nature.

The teacher's profile should be directed to a competent person, who reflects and thinks about what he teaches and operates on students, readjusting teaching to their needs. The pedagogical stage promotes the acquisition of a set of professional and personal knowledge, of practical attitudes that drive the identification and resolution of pedagogical problems. These practices will serve as a basis for the integration of a Physical Education teacher in the labor market, capable of developing a teaching-learning process adapted to the context problems.

Finally, all this work seeks to reflect an internship process and a growth opportunity in a year marked by the COVID-19 pandemic. This experience as a teacher contributed to a greater capacity in the management of pedagogical processes, especially in the control of factors essential to decision making.

Keywords: Physical Education; School; Students; Pedagogical Internship; Teaching-Learning Process.

Resumen

El Informe Final de Prácticas es una parte integral y concluyente de la Maestría en Enseñanza de la Educación Física en Educación Básica y Secundaria de la Universidad de Madeira. Este informe refleja todas las prácticas pedagógicas desarrolladas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de una clase del 8° año de escolaridad, de los Ciclos 2° y 3°, de la Escuela Dr. Eduardo Brazão de Castro, en el año 2020/2021.

El documento pretende presentar y reflexionar sobre los procedimientos adoptados para los tres fundamentos que considero fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje: (1) Planificación; (2) Realización y (3) Seguimiento y Evaluación. Abordaré los supuestos y conclusiones extraídas de esta experiencia, presentando los problemas y dificultades sentidas que motivaron la búsqueda de soluciones, así como el aprendizaje alcanzado.

De esta manera, me gustaría destacar los 4 capítulos reflejados en este informe y que se complementan entre sí de manera dialógica: (i) Práctica Docente; ii) Actividad de intervención en el medio ambiente; (iii) Actividades de intervención en la comunidad escolar y (iv) Acciones de carácter científico pedagógico.

El perfil del profesor debe dirigirse a una persona competente, que reflexione y piense sobre lo que enseña y opera sobre los estudiantes, reajustando la enseñanza a sus necesidades. La etapa pedagógica promueve la adquisición de un conjunto de conocimientos profesionales y personales, de actitudes prácticas que impulsan la identificación y resolución de problemas pedagógicos. Estas prácticas servirán de base para la integración de los docentes de Educación Física en el mercado laboral, capaces de desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje adaptado a las problemas del contexto.

Finalmente, todo este trabajo busca reflejar un proceso de pasantías y una oportunidad de crecimiento en un año marcado por la pandemia de COVID-19. Esta experiencia como docente contribuyó a una mayor capacidad en la gestión de los procesos pedagógicos, especialmente en el control de factores esenciales para la toma de decisiones.

Palabras clave: Educación Física; Escuela; Estudiantes; Pasantía Pedagógica; Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Resumé

Le rapport final de stage fait partie intégrante et concluante du Master en Enseignement de L'éducation Physique dans l'Enseignement de Base et Secondaire à l'Université de Mádère. Ce rapport reflète toutes les pratiques pédagogiques développées sur le processus d'enseignement-apprentissage d'une classe de la 8ème année de scolarité, des 2ème et 3ème Cycles, de l'École Dr. Eduardo Brazão de Castro de l'année 2020/2021.

Le document vise à présenter et à réfléchir sur les procédures adoptées pour les trois fondements que je considère fondamentaux dans le processus d'enseignement-apprentissage: (1) Planification; (2) Réalisation et (3) Contrôle et évaluation. J'aborderai les hypothèses et les conclusions tirées de cette expérience, en présentant les problèmes et les difficultés ressentis qui ont motivé la recherche de solutions, ainsi que l'apprentissage réalisé.

De cette façon, je voudrais noter les 4 chapitres reflétés dans ce rapport et qui se complètent de manière dialogique: (i) Pratique de l'enseignement; ii) Activité d'intervention dans l'environnement; (iii) Activités d'intervention dans la communauté scolaire et (iv) Actions de nature scientifique pédagogique.

Le profil de l'enseignant doit être adressé à une personne compétente, qui réfléchit et pense à ce qu'il enseigne et opère sur les élèves, réajustant l'enseignement à leurs besoins. La scène pédagogique favorise l'acquisition d'un ensemble de connaissances professionnelles et personnelles, d'attitudes pratiques qui conduisent à l'identification et à la résolution de problèmes pédagogiques. Ces pratiques serviront de base à l'intégration des Professeurs d'Éducation Physique dans le marché du travail, capables de développer un processus d'enseignement-apprentissage adapté aux problèmes du contexte.

Enfin, tout ce travail cherche à refléter un processus de stage et une opportunité de croissance dans une année marquée par la pandémie de COVID-19. Cette expérience comme enseignante a contribué à une plus grande capacité dans la gestion des processus pédagogiques, surtout dans le contrôle des facteurs essentiels à la prise de décision.

Mots-clés: Éducation Physique; École; Étudiants ; Stage pédagogique; Processus d'enseignement-apprentissage.

Índice

Agradecimentos	VII
Resumo	IX
Abstract	XI
Resumen	XIII
1. Introdução	1
2. Enquadramento do Estágio Pedagógico	3
2.1. Objetivos do Estágio Pedagógico	3
2.2. Expetativas do Estágio Pedagógico	4
2.3. Nota Biográfica.....	6
3. Enquadramento das Atividades desenvolvidas no Estágio Pedagógico	7
4. Caracterização da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro.....	9
5. Prática Letiva.....	13
5.1. Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem na turma do 3.º Ciclo	13
5.1.1. Planeamento.....	15
5.1.1.1. Análise do Contexto	15
5.1.1.2. Plano Anual	19
5.1.1.3. Plano de Unidade Didática	23
5.1.1.4. Plano de Aula	25
5.1.2. Realização	27
5.1.2.1. Objetivos Gerais de Aprendizagem e Análise dos conteúdos de Ensino	27
5.1.2.1.1. Objetivos Gerais de Aprendizagem	27
5.1.2.1.2. Conteúdos de Ensino	28
5.1.2.2. Organização e Regras de Funcionamento das aulas	33
5.1.2.3. Metodologias e Estratégias Didático-Pedagógicas.....	36
5.1.2.3.1. UD de Aptidão Física	37

5.1.2.3.2. UD de ARE-Dança	39
5.1.2.3.3. UD Politemática de Aptidão Física, Atletismo e DC	42
5.1.2.3.4. UD de Voleibol	45
5.1.3. Avaliação	47
5.1.3.1. Avaliação Inicial.....	49
5.1.3.2. Avaliação Formativa.....	52
5.1.3.3. Avaliação Sumativa.....	54
5.1.3.4. Estratégias de Avaliação.....	55
5.1.4. Evolução dos alunos na Aptidão Física e CC	56
5.1.4.1. Resultados.....	58
5.1.4.1.1. Testes Motores	58
5.1.4.1.2. Composição Corporal	63
5.1.4.2. Discussão dos Resultados e Conclusões.....	64
5.1.5. Autonomia e Flexibilidade Curricular	65
5.1.6. Projeto EFERAM-CIT	68
5.2. Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem na turma do 2.º Ciclo	71
5.2.1. Caracterização da Turma	71
5.2.2. Intervenção Pedagógica	72
5.2.3. Resultados da Intervenção	73
5.2.3.1. Testes Motores.....	74
5.2.3.2. Motivação	77
5.2.3.3. Avaliação do impacto da intervenção pedagógica reportada pelos alunos	77
5.2.4. Balanço Geral	78
5.3. Assistência às Aulas.....	81
5.3.1. Enquadramento e Objetivos.....	81
5.3.2. Metodologia e Procedimentos.....	82
5.3.2.1. Instrumentos de Avaliação	83
5.3.2.1.1. Observação Direta.....	83
5.3.2.1.2. Ficha de Observação	83
5.3.2.1.3. Acelerómetros e Cardíofrequencímetros	83
5.3.2.1.4. Escala de Perceção Subjetiva de Esforço.....	84
5.3.2.2. Tratamento de dados.....	84
5.3.3. Resultados e Análise dos Dados	84

5.3.3.1. Comparação entre as intervenções de Professores Estagiários no 2.º Ciclo de Ensino	85
5.3.3.2. Comparação entre a intervenção do Professor Estagiário vs. Professor Experiente no 2.º e 3.º Ciclos de Ensino	87
5.3.3.3. Análise da Variação da Carga Externa através da Acelerometria - MED vs. Prática Usual	89
5.3.4. Considerações Finais	91
6. Atividades de Integração na Comunidade Escolar	93
6.1. Enquadramento das Atividades.....	93
6.2. Objetivos.....	93
6.3. Planeamento.....	94
6.4. Balanço da Atividade.....	97
7. Atividades de Integração no Meio.....	100
7.1. Caracterização da Turma do 3.º Ciclo	100
7.1.1. Objetivos.....	101
7.1.1.1. Objetivos Gerais	101
7.1.1.2. Objetivos Específicos	101
7.1.2. Metodologia	101
7.1.3. Resultados e Análise dos Dados	102
7.1.3.1. Dados Demográficos	102
7.1.3.1.1. Género e Idade	102
7.1.3.1.2. Concelho e Freguesia de Residência	103
7.1.3.2. Dados Socioeconómicos e Agregado Familiar.....	103
7.1.3.2.1. Agregado Familiar	103
7.1.3.2.2. Ação Social Escolar	104
7.1.3.2.3. Situação de Empregabilidade dos EE	104
7.1.3.2.4. Habilitações Literárias dos EE.....	105
7.1.3.3. Perceção da Saúde e do Estado de Vida.....	105
7.1.3.4. Dados relacionados com a Escola	107
7.1.3.4.1. Hábitos de Estudo e Leitura.....	107
7.1.3.4.2. Hábitos de Sono	108

7.1.3.5. Acesso à Tecnologia.....	108
7.1.3.6. Dinâmica de Grupo.....	109
7.1.3.7. Dados Relacionados com a EF	109
7.1.3.7.1. Autopercepção sobre a AF e a EF.....	109
7.1.3.7.2. Prática Desportiva.....	110
7.1.3.7.3. AptF e CC	111
7.2.4. Considerações Finais	112
7.2. Atividade de Extensão Curricular.....	113
7.2.1. Enquadramento da Atividade “Telejornal da Educação Física”.....	113
7.2.2. Objetivos.....	114
7.2.3. Planeamento da Atividade	115
7.2.4. Balanço da Atividade.....	116
8. Atividades de Natureza Científico-Pedagógica.....	120
8.1. Ação Científico-Pedagógica Individual: Operacionalização de uma Unidade Didática Presencial de Aptidão Física baseada no Modelo de Educação Desportiva	120
8.1.1. Operacionalização da Ação.....	121
8.1.2. Balanço da Ação	129
8.2. Ação Científico-Pedagógica Coletiva: Educação Física em Tempos de COVID-19: Desafios à Implementação de uma Unidade Didática Presencial de Aptidão Física.....	130
8.2.1. Operacionalização da Ação.....	131
8.2.2. Balanço da Ação	148
9. Considerações Finais	152
10. Referências Bibliográficas	154
11. Referências Normativas	168
12. Apêndices.....	170
13. Anexos.....	177

Índice de Tabelas

Tabela 1. Objetivos de aprendizagem e conteúdos de ensino das matérias de ensino lecionadas.	30
Tabela 2. Domínios e Critérios da AS.	54
Tabela 3. Estratégias e/ou Instrumentos utilizados ao longo do processo de E-A.	56
Tabela 4. Impacto da Intervenção Pedagógica auto reportada pela turma do 2.º Ciclo.	78
Tabela 5. Atividades dinamizadas nas turmas de 2.º Ciclo da EB23DEBC.	96
Tabela 6. Caracterização dos grupos antes da intervenção.	135
Tabela 7. Impacto da Intervenção Pedagógica auto reportada pelos alunos na dimensão "Gostos e Preferências".	143
Tabela 8. Impacto da Intervenção Pedagógica auto reportada pelos alunos na dimensão "Conhecimento sobre a Aptidão Física".	143
Tabela 9. Impacto da Intervenção Pedagógica auto reportada pelos alunos na dimensão "Entusiasmo".	145
Tabela 10. Impacto da Intervenção Pedagógica auto reportada pelos alunos na dimensão "Proficiência/Competência".	146
Tabela 11. Impacto da Intervenção Pedagógica auto reportada pelos alunos na dimensão " Perceção dos EE acerca das aulas e do Evento Culminante".	147

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Avaliação em 3 momentos do teste dos abdominais.	58
Gráfico 2. Avaliação em 3 momentos do teste da agilidade.	58
Gráfico 3. Avaliação em 3 momentos do teste das flexões de braços.	59
Gráfico 4. Avaliação em 3 momentos do teste da impulsão vertical.	59
Gráfico 5. Avaliação em 3 momentos do teste da velocidade.	60
Gráfico 6. Avaliação em 3 momentos do teste do vaivém.	60
Gráfico 7. Avaliação em 3 momentos do teste do salto em comprimento.	61
Gráfico 8. Avaliação em 3 momentos do teste senta e alcança (esquerda).	61
Gráfico 9. Avaliação em 3 momentos do teste senta e alcança (esquerda).	62
Gráfico 10. Avaliação em 3 momentos da dinamometria manual.	62
Gráfico 11. Avaliação em 3 momentos do IMC.	63
Gráfico 12. Avaliação em 3 momentos da percentagem de gordura.	63

Gráfico 13. Avaliações Pré e Pós Intervenção do teste dos abdominais na turma do 2.º Ciclo.	74
Gráfico 14. Avaliações Pré e Pós Intervenção do teste das flexões de braços na turma do 2.º Ciclo.	75
Gráfico 15. Avaliações Pré e Pós Intervenção do teste de velocidade na turma do 2.º Ciclo.	75
Gráfico 16. Avaliações Pré e Pós Intervenção no teste de impulsão vertical na turma do 2.º Ciclo.	76
Gráfico 17. Avaliações Pré e Pós Intervenção do teste do vaivém na turma do 2.º Ciclo.	76
Gráfico 18. Avaliações Pré e Pós Intervenção da motivação na turma do 2.º Ciclo.	77
Gráfico 19. Intervenção de Professores Estagiários no 2.º Ciclo de Ensino.	85
Gráfico 20. Comparação entre a Intervenção do Professor Estagiário vs. Professor Experiente no 2º e 3.º Ciclos de Ensino	87
Gráfico 21. Variação da Carga Externa em turmas do 3.º Ciclo.	89
Gráfico 22. Caraterização por género da turma do 3.º Ciclo.	102
Gráfico 23. Caraterização do Concelho e Freguesia de Residência da turma do 3.º Ciclo.	103
Gráfico 24. Caraterização do Agregado Familiar da turma do 3.º Ciclo.	103
Gráfico 25. Apoio social escolar da turma do 3.º Ciclo.	104
Gráfico 26. Situação de empregabilidade dos EE da turma do 3.º Ciclo.	104
Gráfico 27. Habilitações literárias dos EE da turma do 3.º Ciclo.	105
Gráfico 28. Auto perceção da Saúde da turma do 3.º Ciclo.	106
Gráfico 29. Auto perceção da vida da turma do 3.º Ciclo.	106
Gráfico 30. Hábitos de estudo diário da turma do 3.º Ciclo.	107
Gráfico 31. Hábitos de leitura diária da turma do 3.º Ciclo.	107
Gráfico 32. Hábitos de sono da turma do 3.º Ciclo.	108
Gráfico 33. Acesso à tecnologia da turma do 3.º Ciclo.	108
Gráfico 34. Auto perceção sobre a AF da turma do 3.º Ciclo.	110
Gráfico 35. Autoperceção da EF da turma do 3.º Ciclo.	110
Gráfico 36. Caraterização da prática desportiva da turma do 3.º Ciclo.	111
Gráfico 37. Modalidades praticadas pela turma do 3.º Ciclo.	111
Gráfico 38. Teste das Flexões de Braços (Pré e Pós-Teste).	136
Gráfico 39. Teste da Agilidade (Pré e Pós-Teste).	136

Gráfico 40. Teste dos abdominais (Pré e Pós-Teste).....	137
Gráfico 41. Teste do Vaivém (Pré e Pós-Teste).	137
Gráfico 42. Percentagem de gordura (Pré e Pós-Teste).....	138
Gráfico 43. Variação da AFMV em 4 momentos da intervenção.	138
Gráfico 44. Variação da FC em 4 momentos da intervenção.	139
Gráfico 45. Motivação dos alunos (Pré e Pós-teste).....	139

Índice de Apêndices

Apêndice 1. Planeamento Anual.....	170
Apêndice 2. Exemplo de uma UD (UD de AptF-MED).....	171
Apêndice 3. Exemplar de um Dossier de Equipa (UD de AptF-MED).....	171
Apêndice 4. Exemplar de uma Apresentação no Ensino à Distância	172
Apêndice 5. Instrumento de Registo da AI de AptF	174
Apêndice 6. Instrumento de Registo da AI de ARE-Dança.....	175
Apêndice 7. Instrumento de Registo da AI de Atletismo	176
Apêndice 8. Instrumento de Registo da AI de Desportos de Combate.....	177

Índice de Anexos

Anexo 1. Instrumento de Observação para a Assistência às Aulas	178
Anexo 2. Cartaz de Divulgação e Programa da ACPC	179

Lista de Siglas

- ACP:** Atividades de Natureza Científico-Pedagógica
- ACPC:** Ação Científico-Pedagógica Coletiva
- ACPI:** Ação Científico-Pedagógica Individual
- ACSM:** *American College of Sports Medicine*
- AEC:** Atividade de Extensão Curricular
- AEEF:** Aprendizagens Essenciais
- AF:** Atividade(s) Física(s)
- AFD:** Atividade(s) Física(s) e desportiva(s)
- AF:** Avaliação Formativa
- AFMV:** Atividade Física Moderada a Vigorosa
- AI:** Avaliação Inicial
- AICE:** Atividade(s) de Intervenção na Comunidade Escolar
- AIM:** Atividade(s) de Integração do Meio
- AptF:** Aptidão Física
- ARE:** Atividades Rítmicas Expressivas
- AS:** Avaliação Sumativa
- CC:** Composição Corporal
- COGTEL:** *Cognitive Telephone Screening Instrument*
- CT:** Conselho de Turma
- DC:** Desportos de Combate
- DGE:** Direção Geral da Educação
- DGS:** Direção Geral de Saúde
- E-A:** Ensino-Aprendizagem
- EBSAAS:** Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva
- EB1/PE Galeão:** Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão
- EB23DEBC:** Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro
- EE:** Encarregado (s) de Educação
- EF:** Educação Física
- EFERAM-CIT:** Educação Física nas Escolas da Região Autónoma da Madeira –
Compreender, Intervir, Transformar
- EP:** Estágio Pedagógico
- FPS:** Formação Pessoal e Social

IMC: Índice de Massa Corporal
MAC: Modelo de Aprendizagem Cooperativa
MD: Modelo Desenvolvimental
ME: Ministério da Educação
MED: Modelo de Educação Desportiva
MEEFEBS: Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
MID: Modelo de Instrução Direta
NE: Núcleo (s) de Estágio
PAE: Plano Anual Escola
PAFC: Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular
PdA: Plano de Aula
PEE: Projeto Educativo de Escola
PESE: Prática de Ensino Supervisionada dos Mestrados em Ensino da UMa
PNEF: Programa(s) Nacional (ais) de Educação Física
PL: Prática Letiva
RI: Regulamento Interno
TEM: Tempo de Empenhamento Motor
TGfU: *Teaching Games for Understanding*
TIC: Tecnologias de Informação e Comunicação
UD: Unidade (s) Didática (s)
UMa: Universidade da Madeira

1. Introdução

O presente relatório surge no âmbito da finalização do Estágio Pedagógico (EP) realizado na Escola dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro (EB23DEBC) no ano letivo 2020/2021. Este módulo de formação integra-se no 2.º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Universidade da Madeira (UMa).

O documento objetiva, refletir e analisar, de forma crítica e sustentada, toda a intervenção na prática pedagógica recorrendo à partilha, descrição e justificação de todas as opções estratégicas e metodológicas. Estágio ocorreu durante o período da pandemia da COVID-19, pelo que espelha os conhecimentos adquiridos mediante as experiências vivenciadas e os inúmeros desafios a serem superados ao longo deste ano atípico.

O cenário pandémico que enfrentamos levou às escolas, professores e alunos, o desafio de uma adaptação e transformação inimagináveis (OECD, 2020a). Deste ponto de vista, emergiu a necessidade de se apoiar em três componentes de uma educação de qualidade: o acesso, a participação e a aprendizagem efetiva dos alunos associadas à educação inclusiva e a promoção do sucesso escolar. Julgamos que a disciplina de Educação Física (EF) terá sido uma das áreas mais afetadas pela situação da pandemia, pelas suas características iminentemente práticas. A nova “normalidade” do ensino, forçou-nos a redefinir objetivos curriculares, surgindo a reflexão sobre várias questões: como garantimos que todos os nossos alunos participam e aprendem nas circunstâncias que vivemos? Como iremos avaliá-los? Que conteúdos são “realmente” importantes e possíveis de aprender/ensinar num período de distanciamento social? Como iremos motivar os alunos nas aulas de EF? Como vamos estimular nos alunos, a capacidade de autonomia, espírito crítico e responsabilidade? De facto, o desafio é imenso para os alunos e para os professores.

É evidente, que se observa que a EF é cada vez mais necessária, visando benefícios na saúde, na qualidade de vida e no bem-estar físico e psicológico, principalmente no período de confinamento cujos comportamentos sedentários aumentaram. Assim, o professor de EF, ainda mais nesta situação sanitária, deve reajustar as suas práticas de trabalhar para garantir a continuidade de uma aprendizagem significativa ao aluno.

A EF deve centrar-se *“no valor educativo da atividade física eclética, pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno”* (Ministério da Educação (ME), 2001, p.4). Desta forma, o objetivo será sempre

orientar o ensino para o conjunto de finalidades que fomentem o desenvolvimento integral dos alunos, através da operacionalização de atividades físicas (AF) significativas, ecléticas e inclusivas.

O professor de EF deve ser visto como um agente de mudança, um mediador do processo de ensino - aprendizagem (E-A) capaz de atuar sobre o aluno, respeitando o seu desenvolvimento e levando-o a transformar a partir da reação gerada (ME, 2001; Lopes, Fernando, Vicente & Prudente, 2010).

O EP é o momento de formação onde as vivências com a realidade e com um contexto muito próprio, potenciam a prática e o trabalho crítico e reflexivo do professor (Almeida, 2019). Esta é a *“fase mais importante e mais significativa da sua formação profissional”* (Carvalhinho & Rodrigues, 2004, p.1) e onde *“ocorre a construção do pensamento e de saberes práticos do professor, que nortearão a sua forma de agir”* (Santos & Freitas, 2011, p.161).

O EP assume-se assim como um espaço de construção e desconstrução de competências e saberes, necessários à melhoria das práticas pedagógicas, proporcionando ao estagiário a vivência de uma multiplicidade de experiências que faz o professor crescer e evoluir. Neste sentido, e reconfigurado o processo de E-A neste ano letivo, a vivência no EP permitiu inovar, adaptar, criar e recriar. Assume-se assim como uma oportunidade de aprendizagem de outras competências importantes na profissão docente (adaptabilidade, proatividade, flexibilidade, domínio de ferramentas digitais) e de crescimento profissional.

De forma a estruturar todas as macro atividades inseridas na prática pedagógica, este relatório encontra-se fragmentado em oito grandes capítulos: (i) introdução, onde se inclui uma nota biográfica, as expectativas em relação ao estágio e os principais objetivos do EP; (ii) enquadramento das atividades desenvolvidas; (iii) caracterização da EB23DEBC; (iv) Prática Letiva (PL); (v) Atividades de integração na comunidade escolar (AICE); (vi) Atividades de integração no meio (AIM); (vii) atividades de natureza científico-pedagógica (ACP); e (viii) considerações finais. Todas as atividades complementam-se de forma mútua e racional, revelando um importante contributo para uma formação integral do professor estagiário.

Por fim, importa referir que em todo este ciclo de estágio houve um trabalho de coordenação entre estagiários e professores orientadores, sendo que, neste documento, poderão existir um conjunto de perspetivas e reflexões idênticas, nomeadamente no que se refere às ACP, às AICE e às AIM.

2. Enquadramento do Estágio Pedagógico

2.1. Objetivos do Estágio Pedagógico

De acordo com o Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada dos Mestrados em Ensino da UMa (PESE) e em concordância com o Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março e alterado posteriormente pelo Decreto-Lei n.º 63/2016 de 13 de setembro, são apresentadas as condições que conferem habilitação profissional para a docência no ensino básico e secundário.

Neste sentido, os principais objetivos da PESE, reportados no artigo 2.º deste regulamento, são os seguintes: (1) desenvolver a capacidade de análise e reflexão sobre as situações de E-A, avaliando as suas aprendizagens através dos conhecimentos adquiridos e da construção de novos saberes; (2) desenvolver um trabalho de cooperação, adotando na sua prática mecanismos que privilegiam um comportamento mais produtor, onde seja estimulada a reflexão, a criatividade e a capacidade de adaptação, ao invés de um comportamento reprodutor; (3) conhecer a organização escolar onde se integra; (4) dominar e aplicar os conhecimentos científicos e metodológicos de forma sustentada e interdisciplinar nas diferentes etapas de formação; (5) adequar e integrar propostas revolucionárias; (6) dominar técnicas e metodologias relacionadas com o processo de E-A, como o trabalho em equipa, a organização escolar e a investigação na educação; e (7) colocar em prática as diversas competências adquiridas na vertente científica e pedagógica.

Já no que se refere aos deveres do formando, este deve cumprir com as regras emanadas pela entidade reguladora, bem como as diretrizes do Regulamento Interno (RI) do estabelecimento de ensino no qual exerce. Deste modo, compete ao professor em formação:

“(i) Desenvolver as experiências de aprendizagem previamente acordadas no âmbito dos objetivos do curso e do seu próprio plano e/ou projeto de atividade; (ii) Planificar, preparar e discutir as atividades letivas no seu grupo de trabalho, com o Orientador Cooperante e com o Professor Supervisor; (iii) Ter atitudes e comportamentos consentâneos com as especificidades da profissão docente, nomeadamente no que concerne, à assiduidade, à pontualidade, ao aprumo e ao relacionamento com os alunos, docentes, funcionários, encarregados de educação e demais intervenientes no processo educativo; (iv) Organizar e/ou participar em atividades que visem dinamizar a escola, fomentando a formação

docente numa perspetiva interdisciplinar, a interação escola-comunidade, a relação humana na comunidade escolar, a autoformação contínua nos diversos domínios da atividade docente; (v) Elaborar o(s) Portefólio(s)/Dossier(s) relativo(s) ao seu desempenho; (vi) Elaborar o Relatório Final de PESE, nos termos do artigo 6.º deste regulamento”

(PESE, 4.º artigo- Deveres do Formando)

Resumindo, o EP projeta assim a integração do exercício da docência profissional de forma contínua e orientada em contexto real. Esta prática supervisionada, permite que o professor estagiário obtenha um conjunto de competências pedagógicas, científicas e didáticas relacionadas a um desempenho profissional crítico, capaz de responder aos desafios do mundo imensamente complexo que é a “A ESCOLA”.

Neste ponto de vista, revejo-me neste EP e na capacidade de alcançar estes mesmos objetivos. Evidentemente, que a fasquia de objetivos revela um certo grau de complexidade, mas sempre fui detentora de uma enorme ambição, e só assim posso exigir mais de mim para me aproximar da minha melhor versão como professora.

2.2. Expetativas do Estágio Pedagógico

No início desta etapa, instalou-se um enorme nervosismo e insegurança, receando não conseguir estar à altura deste desafio de grande magnitude. No entanto, durante o processo formativo, percebi que o início da aprendizagem docente não ocorre apenas com a admissão na profissão. Este é um processo constante, construído ao longo da vida, que tem o seu início no período de escolaridade, momento esse, onde o professor constrói as suas crenças e conceções que serão sujeitas a uma análise e reflexão no percurso de formação inicial (Queirós, 2014).

Relativamente às minhas expetativas a nível pessoal, esperava sobretudo aprender o que está intrínseco ao exercício desta profissão. Através desta experiência única, objetivava conhecer a profissão de docente na sua plenitude, reconhecendo que ser professora não é apenas ser um transmissor de conhecimentos, mas sim fazer com que o outro aprenda algo (Roldão, 2007a). Outra expetativa baseava-se na dúvida que sentia, por não ser capaz de responder às necessidades e potencialidades dos alunos. Se por um lado, esta questão era caracterizada pelo medo de errar e receio de não corresponder, pela manifestação de alguma sensibilidade emocional, por outro, revelava-se uma oportunidade única de adquirir competências neste processo de formação. Sem sombra de dúvidas, que este ano simboliza uma “gota” de aprendizagem num vasto oceano que

integra diversas aprendizagens, no qual tive de remar com muita dedicação e empenho para superar desafios e com eles evoluir.

Outra expectativa gerou-se à volta dos alunos. Em primeiro lugar, perspetivava que estes fossem empenhados, e atendendo à faixa etária em que se encontravam, se apresentassem também rebeldes. Ambicionava deixar uma marca positiva na vida do aluno, não só que este adquirisse competências e habilidades inerentes às várias matérias de ensino, mas também algo que lhes fosse útil para a sua vida no futuro. Gostava, sobretudo de trespassar valores e competências aos alunos, para que estes fossem Homens no Futuro. Pessoas capazes de desenvolver mecanismos que os permitissem refletir e se adaptar e melhor decidir sobre a realidade que os rodeia. Em segundo lugar, colocava em dúvida a minha capacidade, enquanto docente, para gerir comportamentos da turma, ou até mesmo resolver possíveis provocações pela reduzida diferença de idades (professora-alunos). Esta situação deixava-me inicialmente desconfortável e questionava-me frequentemente sobre a minha atuação perante um grupo de alunos diversificado. Outra expectativa reportava para o nível de motivação dos alunos para as aulas de EF. Na escola, os alunos tendem a apresentar uma reduzida predisposição para as atividades físicas e desportivas (AFD) a lecionar, e conseqüentemente os seus níveis motivacionais nas aulas de EF, e particularmente, em algumas matérias de ensino, são bem reduzidos. Perante esta problemática, emergiu várias expectativas criadas para o EP. Como vou enfrentar a turma? De que forma vou transmitir os conteúdos aos alunos? De que forma iria motivar os alunos nas aulas? Teria capacidade suficiente para intervir de forma coerente, sabendo que a minha experiência na docência estaria a desenvolver-se? Todas estas expectativas eram alimentadas de receios e incertezas. No entanto, vale relembrar, que o conjunto de experiências pedagógicas adquiridas na minha formação académica, conferiram-me enormes valências para intervir de forma sólida, completa e sustentada.

Outra expectativa criada, deu-se em relação ao núcleo de estágio (NE). Já com a perceção positiva das boas dinâmicas desenvolvidas no NE, esperava que tudo funcionasse de forma coesa e conjunta, potenciando uma união e coordenação entre todos os intervenientes. Perspetivava o desenvolvimento de um espírito colaborativo recíproco para debater os problemas e partilhar ideias, visando encontrar as melhores soluções para uma aprendizagem efetiva.

Realizando uma retrospectiva deste ano de estágio, assumo, com todas as certezas que a profissão de professora será a que quero seguir na minha vida futura. O “choque com a realidade” como alude Queirós (2014), foi aligeirando ao longo do ano, com a ajuda do

bom funcionamento do NE e claro, com muito esforço e persistência da minha parte. Neste sentido, aguardava-se do EP “*um momento de excelência de formação e reflexão*” (Queirós, 2014, p.79), a garantia da unidade entre teoria e prática (Barros, Silva e Vásquez, 2011) onde cabe ao estagiário refletir sobre a sua prática, os avanços e as dificuldades sentidas na turma para que haja uma aprendizagem significativa (Botelho, 2018).

2.3. Nota Biográfica

Cláudia José Gouveia Freitas, nascida a 16 de novembro de 1997, natural do Funchal, licenciada em Educação Física e Desporto na UMa.

Foi nos tempos do secundário que comecei a sentir interesse pela disciplina de EF, onde as experiências desportivas cativavam-me cada vez mais. Sempre me perguntaram: “O que queres ser quando fores grande”? A resposta era sempre a mesma: “quero ser alguém ligada ao desporto. Ou tiro um curso ligado à EF ou então não frequento a Universidade”.

Sempre gostei de desporto, desde tenra idade, mas nunca houve possibilidade em ingressar no mundo desportivo desde novinha. No entanto, na adolescência surgiu a oportunidade certa para praticar algo que sempre gostei, a dança e a ginástica. Fui praticante de ginástica aeróbica na vertente do desporto escolar, durante 5 anos.

Após ingressar na licenciatura, o bichinho pela ginástica esteve sempre dentro de mim, e no 3º ano, surgiu a oportunidade de realizar o estágio curricular nesta área, na opção de Treino Desportivo, no Clube Desportivo do Garachico. Desempenhei a função de treinadora do grupo das mini ginastas.

Mais tarde, em 2019, apaixonada pela área do *Fitness*, realizei uma formação de aulas de grupo, habilitando-me para efetuar aulas da modalidade “*Strong Nation*”. Desde então, e até a atualidade, desempenho a função de instrutora de aulas de grupo, e tenho como público alvo, um grupo de senhoras do Conselho de Câmara de Lobos.

Nesta resumida nota biográfica, fica patente a paixão que tenho pelo Desporto, e pelas pedagógicas desportivas. Foi nas experiências adquiridas na área do treino e na área do *fitness* que me apercebi que gostava de ensinar algo aos outros. Sempre pensei que formar-me enquanto professora me possibilitava manter o contacto com o desporto, conceber novos conhecimentos, e simultaneamente, ter a possibilidade de transmitir esses saberes a alguém.

3. Enquadramento das Atividades desenvolvidas no Estágio Pedagógico

De acordo com as normas orientadoras do MEEFEBS, as atividades desenvolvidas no EP, materializam-se em: (i) PL; (ii) AICE; (iii) AIM; e (iv) ACP.

À PL está subjacente a organização e gestão de um processo de ensino que pressupõe a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação. Esta componente assume a maior expressividade no EP, pois é “*onde os estagiários investem de uma forma mais acentuada o seu tempo e esforço*” (Delgado, 2017, p.11). Durante a realização da PL cumpriu-se, paralelamente, outra atividade, designada de assistência às aulas. Esta consiste na realização da observação de um conjunto de aulas de EF ministradas por colegas estagiários e/ou outros professores da disciplina. Este processo contribui para melhorar a qualidade da ação educativa, através do contacto e da reflexão sobre as potencialidades e limitações de diferentes abordagens, estratégias e metodologias.

As AICE, consistem na organização e dinamização de um conjunto de tarefas planeadas pelo grupo disciplinar de EF e assume a participação e a envolvimento do nosso NE. Devido à situação epidemiológica provocada pela doença da COVID-19, o grupo disciplinar de EF decidiu suspender as AF habitualmente realizadas na escola. Por consequência, de forma a cumprirmos com este parâmetro de EP, tivemos oportunidade de conceber, dinamizar e controlar um conjunto de atividades designadas de “*Desafios da Aptidão Física*”. Estas atividades foram dirigidas aos alunos do 2.º Ciclo de ensino da EB23DEBC. Os objetivos desta atividade foram principalmente transmitir novos conhecimentos relativos à área da Aptidão Física (AptF) aludindo a práticas motivadoras e competitivas e ainda estimular o desenvolvimento de relações interpessoais e de competências essenciais tais como a responsabilidade, trabalho em equipa e cooperação.

As AIM segmentam-se em duas: a atividade de caracterização da turma e a ação de extensão curricular (AEC). A primeira consiste na recolha de um conjunto de informações pertinente sobre os alunos, que nos permite, caracterizar o grupo e posteriormente, realizar uma gestão pedagógica do E-A coerente e sustentada, consoante as potencialidades e limitações detetadas no seio da turma. Para a sua análise, recorreu-se aos procedimentos protocolares do projeto *Educação Física nas Escolas da Região Autónoma da Madeira- Compreender, Intervir, Transformar* (EFERAM-CIT). Pela importância desta referência e pela vantagem que esta reflexão confere aos alunos e professores, realizou-se uma apresentação dessa informação ao conselho de turma (CT). A realização da AEC deu-se no seguimento da matéria de ensino lecionada no 1º Semestre (AptF), assumindo uma

expressão direta no evento culminante do Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siendentop, 1994).

Finalizando, na componente da investigação científica do nosso EP, surgem duas ACP: a ação científico-pedagógica individual (ACPI) e a ação científico-pedagógica coletiva (ACPC). Estas revelam-se como importantes etapas no nosso conhecimento sobre uma temática relativa ao ensino da EF, da nossa capacidade de investigar, analisar e refletir e da nossa capacidade de exposição, comunicação e argumentação.

A ACPI desenvolvida pelo nosso NE, procurou apresentar uma proposta de ensino excluível e propícia a ser operacionalizada nesta “nova normalidade” do ensino. Intitulada de “Operacionalização de uma Unidade Didática Presencial de Aptidão Física baseada no Modelo de Educação Desportiva” a ACPI espelhou os seguintes objetivos: (i) explorar as potencialidades pedagógicas do MED para a lecionação de uma unidade didática (UD) presencial de AptF em tempos de COVID-19; (ii) apresentar uma proposta metodológica para a construção de uma UD de AptF baseada no MED; e (iii) apresentar os principais resultados obtidos no estudo em turmas do 3.º Ciclo de escolaridade. A ACPI representou assim, um momento de apresentação de novas ferramentas e metodologias no ensino de EF partilhado entre os professores estagiários e professores do grupo disciplinar de EF da EB23DEBC.

A ACPC consiste na preparação, organização e dinamização de uma atividade organizada por todos os NE de EF em conjunto com os orientadores científicos. Esta teve como público alvo os professores dos grupos disciplinares de EF da Região Autónoma da Madeira e os alunos da licenciatura e do mestrado em EF. Por se tratar de um ano atípico cujo as orientações ditadas pelas autoridades impunham a proibição de eventos presenciais, a ACPC realizou-se por videoconferência e teve como tema “*A Educação Física e o Ensino à Distância-Limitações e Potencialidades*”. Os diferentes NE mostraram as suas investigações desenvolvidas no âmbito do EP, apresentando diferentes propostas e metodologias do ensino da EF para utilizar em regime presencial e não presencial. De forma a dar seguimento e lógica ao tema investigado no ensino da AptF, recorrendo ao MED, na ACPC a nossa apresentação intitulou-se “*Educação Física em tempos de COVID-19: Desafios à Implementação de uma Unidade Didática Presencial de Aptidão Física*”. Aos objetivos considerados anteriormente, espelhou-se ainda: (1) averiguar o impacto do MED no ensino da AptF em aulas de EF no 3.º Ciclo de ensino e (2) apresentar os principais resultados de duas intervenções pedagógicas (MED vs. Prática Usual).

4. Caracterização da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro

A caracterização da escola é uma das atividades determinantes para conhecer o contexto onde vamos exercer. A sua exploração atenta e reflexiva permitirá adquirir um conjunto de saberes que vão influenciar as opções tomadas ao longo da PL.

Para compreendermos o seu perfil característico, recorreu-se à consulta e leitura de vários documentos orientadores como o Projeto Educativo de Escola (PEE, 2018-2022), o Regulamento Interno (RI, 2018-2022) e o Plano Anual de Escola (PAE, 2018-2019). Estes documentos retratam as dinâmicas organizacionais e instrumentais da instituição, onde é possível conhecer a sua visão, missão e objetivos.

A EB23DEBC está localizada na periferia da freguesia de São Roque e iniciou a sua atividade no ano letivo de 1992/1993. Como espaços circundantes, encontra-se localizados o Centro de Saúde, o Centro Cívico e a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão (EB1/PE Galeão).

A maioria dos alunos reside nesta zona alta do Funchal e apresenta uma qualidade de vida média/baixa. Além disso, os alunos apresentam dificuldades de aprendizagem e problemas comportamentais, revelando falta de interesse pelos percursos “normais”. Estas problemáticas levam a consequências como reprovações, insucesso escolar e absentismo.

Vinculada por um meio sociocultural particular, a escola tem como objetivos principais: (i) promover a igualdade de oportunidades de sucesso escolar, através da prática de medidas que contribuem para compensar desigualdades e resolver dificuldades específicas de aprendizagem; (ii) promover a educação ao longo da vida, desenvolvendo nos alunos atitudes de respeito, honestidade, cooperação, responsabilidade e tolerância; e (iii) desenvolver a capacidade crítico-reflexiva de modo a se transformar num cidadão competente (RI, 2018-2022). A missão da escola é assim, dotar os alunos de conhecimentos e competências que *“os valorizem individualmente como seres humanos, permitindo-lhes o prosseguimento de estudos e/ou a inserção no mercado de trabalho”* (RI, 2018-2022, p.8). Para o cumprimento de tais metas, a EB23DEBC tem definido como prioritário o seguinte: i) diminuir o insucesso escolar; ii) diminuir o incumprimento de regras e indisciplina; iii) reduzir a taxa de abandono; e iv) potenciar o trabalho colaborativo.

A escola apresenta várias ofertas educativas/formativas, tais como: (i) o ensino básico (2.º e 3.º ciclos); (ii) o percurso curricular alternativo; (iii) os cursos de educação e formação de adultos; (iv) formações modulares; e (v) atividades de enriquecimento e complemento curricular como o desporto escolar. A grande aposta pela qualidade ao nível do ensino e formação e fomento de práticas educativas inovadoras, procura levar assim os alunos a embarcaram no futuro como “*cidadãos responsáveis, inovadores e empreendedores*” (PEE,2019-2022, p.9).

Em relação aos espaços físicos e recursos materiais, o edifício da escola é constituído por 4 pisos e um sótão. Existem duas instalações desportivas, um campo polidesportivo descoberto e um ginásio, ambos portadores de arrecadações com material desportivo. Existe ainda um terceiro espaço no exterior, destinado à prática de escalada e ténis de mesa. No entanto, o campo polidesportivo sofreu obras de requalificação que perduraram ao longo do ano letivo.

Nos dias em que as condições meteorológicas impedissem a realização das aulas práticas de EF, os estudantes estagiários poderiam recorrer a outros compartimentos da escola, tais como: (i) a biblioteca; (ii) as salas de informática; (iii) a sala multidisciplinar composta por um espaço atrativo para os alunos; e (iv) outras salas de aulas.

Antes de iniciar o ano letivo, houve a possibilidade de participar numa reunião geral da escola que teve como finalidade principal definir as novas regras de funcionamento, em consequência do cenário pandémico e ainda reivindicar prioridades e objetivos definidos no PEE. Ficamos consciencializados que este seria um ano totalmente atípico, cuja prioridade clara e inequívoca, seria proteger a vida de todos e que seria necessário também estender os processos de E-A a profundas adaptações. Foi ainda notório, o apelo feito pelo Presidente do Conselho Executivo, à dedicação e profissionalismo dos professores para uma prática segura e responsável nesta “nova normalidade” e ainda o foco nas aprendizagens essenciais (AEEF), através de adaptação de estratégias pedagógicas ecléticas e inclusivas.

Foi também importante reunir com o grupo disciplinar de EF da EB23DEBC, para discutir as condições de funcionamento da EF e do Desporto Escolar. O principal objetivo seria encontrar as melhores soluções para as aulas presenciais de EF, que permitisse, de uma forma mais ou menos restritiva, e em função da evolução da situação sanitária, desenvolver AFD em condições de segurança e adaptadas aos diferentes contextos. Ficou patente ainda, que a seleção e realização de todas as AF iriam respeitar as indicações higieno-sanitárias remetidas pela Direção Geral da Saúde (DGS), as orientações da

EB23DEBC e as propostas de viabilização da EF apresentadas pela Direção Geral da Educação (DGE). Esta antecipação foi fundamental para que os professores pudessem se preparar atempadamente para responder de forma eficaz à retoma das aulas presenciais.

Por fim, a atividade de caracterização da escola, foi uma etapa marcante para a nossa integração na comunidade educativa. A sua análise, permiti-nos assim, realizar uma gestão do processo de E-A mais coerente, tomando o cuidado de realizar uma intervenção sólida e fundamentada. Por outro lado, enfrentando um novo panorama de ensino, e pelas novas condições a serem respeitadas, desafia-nos a ser ainda mais competentes e responsáveis na formação de um currículo estruturado e sequencial, remetido para um conjunto de objetivos orientados para a promoção do desenvolvimento multilateral dos alunos.

5. Prática Letiva

A PL representa a componente programática de maior conotação no EP, sendo uma etapa que engloba as atividades de planeamento, realização e avaliação da gestão do processo de E-A. O EP contemplou a lecionação de uma turma de 3.º Ciclo da EB23DEBC e paralelamente, passamos pela experiência de lecionar 6 aulas a uma turma de 2.º Ciclo da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva (EBSAAS).

O ano de EP foi marcado por convicções e razões próprias, (re) formuladas ao longo de todo o processo formativo e oriundas de um ser pessoal, que permitiu me adquirir uma experiência rica e verdadeira. O modo como vi a escola e encarei o ensino levou-me a confrontar diferentes dificuldades, a sentir sabores e dissabores que resultaram em momentos excecionais de aprendizagem e de crescimento.

Neste capítulo, objetiva-se denunciar todas as opções tomadas ao longo do EP, e através de uma reflexão cuidada, discorrer acerca do efeito de todas as nossas ações.

5.1. Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem na turma do 3.º Ciclo

É com a experiência prática no contexto real de ensino que o professor adquire e desenvolve conhecimentos e competências basilares (Nunes, 2001). Para Dubet e Martucelli (1996) citados por Albuquerque (2010) o sistema escolar deve assumir duas funções principais: (1) a educativa que está associada à formação do indivíduo; e (2) a socialização, formando Homens para se adaptar à sociedade que se insere. O ensino e a aprendizagem são duas componentes indissociáveis, pelo qual devem ser alvo de análise conjunta (Albuquerque, 2010). O autor ainda define que um ensino de qualidade é aquele que *“oferece uma ajuda contingente, sustentada, e ajustada aos alunos durante todo o processo de aprendizagem”* (p.58), sendo que deve envolver todos os alunos e valorizar o contributo de cada um para o bem coletivo.

O grande desafio que se coloca ao professor, é promover uma mudança nos seus alunos, conduzindo-os para novas possibilidades de aprendizagem (Cruz, 2008) e criando desafios para superarem os seus limites (Araújo, 2012). Para Pacheco e Flores (1999), um professor passa por ciclos de reconstrução constante, numa sociedade onde a mudança é frenética, exigindo-o outra forma de pensar no processo de E-A. A ação pedagógica deve centralizar no tipo de Homem que queremos formar e não voltado para a transmissão de um repositório de padrões estereotipados e formatados (Lopes, Fernando & Vicente,

2008). Neste sentido, é essencial que o professor se adapte ao contexto em que está inserido, dominando um conjunto de metodologias que o ajude na sua adaptação e na otimização das aprendizagens dos alunos. Segundo Vicente, Fernando e Lopes (2015), uma das metodologias que o professor deve utilizar em todo o processo, assenta em três pilares: (1) o diagnóstico, que permite conhecer as características, capacidades e potencialidades do Homem; (2) a prescrição, onde se elabora estratégias que vão ao encontro dos problemas detetados, e (3) o controlo, como forma de verificar se as estratégias implementadas surtiram efeitos positivos nas aprendizagens dos alunos e quais as novas fragilidades a levantar.

A ação do professor deve ser sobretudo focada na mobilização, na problematização, na transposição e combinação de conhecimentos, nunca indicando previamente as soluções aos problemas que os alunos enfrentam (Mesquita, 2011). Ou seja, o professor deve assumir um papel de catalisador no processo de amadurecimento dos alunos, personalizando-o o mais possível (Almada, Fernando, Lopes, Vicente & Vitória, 2008).

O PNEF (ME, 2001) diz-nos que a EF é um meio singular para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, através de uma prática de AF eclética. Um dos objetivos da EF é o desenvolvimento pessoal, social e socioafetivo, do qual, os programas da disciplina refletem preocupações no desenvolvimento das atitudes e valores, especificamente, valores associados à participação desportiva, como o *fairplay*. No contexto atual, a EF surge como uma potencial disciplina para promover valores da excelência, da competição e do empreendedorismo (Pires, 2007b). Estamos seguros de que as metodologias didático-pedagógicas adotadas (ver capítulo 5.1.2.3) potenciaram o desenvolvimento de vários parâmetros definidos no PNEF (i.e., autonomia, criatividade, sociabilidade e garantia de AF).

Todo o processo inerente ao EP teve o objetivo de colocar os alunos no centro do processo de E-A. O nosso objetivo ao longo da PL foi utilizar as diferentes matérias de ensino como um meio para transformar os alunos, tendo em consideração as suas necessidades e aprendizagens, como também o desenvolvimento dos domínios socioafetivo, cognitivo e psicomotor. A nossa intenção não passou pela formação de desportistas de alto rendimento, mas sim, orientamos os alunos a potenciar a possibilidade de atingir os seus limites e rentabilizar as suas capacidades. Uma das estratégias que mais privilegiamos foi a competição, estando presente em quase todos os momentos de aula.

Na nossa opinião, a EF é um espaço privilegiado para formar Homens através da competição, visando uma preparação para o futuro.

5.1.1. Planeamento

O planeamento é um instrumento necessário e importante à prática docente e caracteriza-se por ser uma ação intencional que utiliza uma metodologia própria e coerente (Bossle, 2002). Este pode e deve ser uma atividade realizada pelo professor de forma contínua e ajustada ao contexto real, sendo *“baseado na relação entre a teoria e a sua prática em um contexto determinado”* (Bossle, 2002, p.33).

Para Cardoso, Araújo, Souza, Ferreira, Gonçalves e Santos (2011), o planeamento na EF é essencial, pois o professor não deve tornar as aulas monótonas, mas sim desenvolver possibilidade em busca da inovação, criatividade e proatividade.

Para planear o professor deve ter em conta os seguintes pressupostos: (1) conteúdos a trabalhar; (2) público-alvo que vai desenvolver estratégias, definir objetivos e competências; e (3) material necessário para as aulas (Capucha, Pinto & Evaristo, 2008; Cardoso, 2013). O professor deve ainda atender a alguns princípios, como: (i) diferenciação; (ii) coerência; (iii) continuidade; (iv) equilíbrio, e (v) progressão (Day, 2001). Para que a sua atividade seja eficaz e intencional, este deverá responder a um conjunto de perguntas, tais como: “Como? Para quê? Para quem?” (Bossle, 2002).

Neste subcapítulo, apresentamos os caminhos delineados no processo de planeamento, que se caracterizou pela sua flexibilidade e adaptação constante. Todos os fenómenos e acontecimentos planeados decorreram no sentido de adequar a nossa intervenção às necessidades dos alunos e dar resposta aos constrangimentos provocados pela pandemia da COVID-19.

5.1.1.1. Análise do Contexto

A análise do contexto constitui uma etapa fulcral no processo de planeamento e organização da intervenção pedagógica do professor. O conhecimento de um conjunto de variáveis (p.e., gestão de equipamentos e de espaços, número de horas disponíveis, e condições de aprendizagem) são importantes para uma melhor gestão do processo de E-A. Metzler (2017), diz-nos que mesmo que o contexto educativo seja inesperado, alguns destes fatores são inalteráveis, ou seja, estes permanecem fixos e não podem ser alterados pelo professor. O mesmo autor menciona 4 fatores determinantes para a análise do contexto: (1) os conhecimentos do docente sobre a matéria de ensino; (2) as características

da turma e o seu nível de aptidão; (3) os recursos disponíveis para as UD; e (4) os conteúdos de ensino. Neste capítulo vamos pousar a nossa atenção sobre os três primeiros fatores, refletindo sobre o último fator (i.e., conteúdo de ensino) no capítulo 5.1.2.1.2.

Estudos científicos associados à eficácia pedagógica mostra-nos cada vez mais que o conhecimento do professor influencia a gestão do processo de E-A (Schempp, Manross & Tan, 1998). Logo, o professor para ensinar deve possuir um conjunto de destrezas e de conhecimentos técnicos sobre as matérias de ensino a lecionar para uma intervenção adequada (Flores & Simão, 2009). Embora o professor não tenha de dominar completamente os conteúdos, este deve saber manipular um conjunto de instrumentos e ferramentas para uma ação pedagógica apropriada (Almada et al., 2008). Contudo, acreditamos que um professor detentor de um grande conhecimento sobre as matérias, terá uma intervenção mais significativa sobre as aprendizagens dos alunos e melhor se adaptará às variáveis contextuais.

Antes do início do EP, o nosso NE reuniu com os orientadores para definir e planear os conteúdos a lecionar numa fase inicial do processo, delineando também o caminho para o desenvolvimento da nossa intervenção científica-pedagógica. O nosso trabalho de pesquisa, análise e reflexão antecipada, foram determinantes para iniciarmos o ano letivo com a lecionação de uma UD de AptF baseada no MED. É de referir que houve uma maior motivação e um à vontade superior para lecionar conteúdos de AptF, pois existia alguma experiência pedagógica atual da nossa parte. O conhecimento sobre as outras matérias de ensino lecionadas foi desenvolvido no 1º ano do ciclo de estudos do MEEFEBS, assim como, na Licenciatura de EF e Desporto.

A análise de quadros conceituais e instrumentos didático-pedagógicos foram essenciais para explorar as diferentes matérias (Almada et al., 2008). A aplicação prática dos conhecimentos adquiridos teoricamente e a utilização de novos instrumentos e metodologias possibilitou-nos encontrar novas soluções para situações novas ou não totalmente desconhecidas. Na mesma sequência, a formação dos professores de EF não se resume apenas ao ano de EP, estando compreendido também um programa curricular que inclui diferentes unidades curriculares. Desta forma, foram vários os momentos na nossa PL que esta visão ficou expressa. Alguns dos quais, clarificaram-se nos modelos de ensino adotados para abordar os conteúdos de ensino, e que foram explanados até nós, através das didáticas da EF do MEEFEBS e, em algumas unidades curriculares da Licenciatura, tais como o *Teaching Games for Understanding* (TGfU, Bunker & Thorpe, 1982), o MED (Siedentop, 1994) e conteúdos de base dos DC.

No que se refere ao perfil característico da turma, no início do EP, utilizamos os instrumentos desenvolvidos pelo projeto EFERAM-CIT para recolher um conjunto de indicadores sobre os alunos. As informações recolhidas permitiram caracterizar o grupo em diversas componentes (p.e., dados demográficos, aspetos relacionais e sociais) tendo a possibilidade, de posteriormente, ajustarmos as nossas práticas pedagógicas perante a análise realizada às características, necessidades e motivações da turma e dos alunos em particular. O protocolo deste projeto também permitiu avaliar a AptF e Composição Corporal (CC) dos alunos numa fase inicial. Esta avaliação revelou-se de extrema importância, quando decidimos que a nossa primeira intervenção se centraria numa UD de AptF através do MED (Siedentop, 1994). Para além de ser-nos útil para direcionar toda a nossa intervenção ao longo do ano, assumimos este momento como a avaliação inicial (AI) da matéria de AptF. Relativamente aos dados alcançados, verificou-se que a maioria dos alunos (i.e., 70% ou mais) apresentava um nível de AptF baixo, acusando debilidades ao nível: (1) da força dos membros superiores; (2) força abdominal; (3) velocidade; (4) agilidade, e (5) resistência. Já na componente da CC, averiguamos que 73% dos alunos precisava de melhorar os seus índices de massa corporal (IMC) e percentagem de massa gorda (MG). Já esperávamos obter estes resultados, uma vez que, o período de 6 meses que os alunos tiveram sem aulas presenciais, causou um enorme impacto nos indicadores de AptF. Então, sendo uma das componentes que necessitavam de ser recuperada e trabalhada com mais peso, a planificação e a concretização de uma UD de AptF veio responder a estas problemáticas.

Quanto aos recursos disponíveis da EB23DEBC debruçamos a nossa análise sobre três recursos: (i) temporais; (ii) espaciais; e (iii) materiais. Todos estes recursos são influenciados pelos processos de autonomia escolar, uma vez que é da responsabilidade dos órgãos administrativos elaborar os horários, constituir as turmas e definir a ocupação dos espaços físicos (ME, 2001).

Por se tratar de um ano atípico marcado pela crise pandémica, a escola tomou uma decisão positiva e vantajosa em relação à distribuição das turmas pelo recinto desportivo. Verificou-se que não haveria mais do que duas turmas em simultâneo no mesmo local, e mesmo assim, era aconselhado que uma turma frequentasse o campo e outra o ginásio. Esta decisão foi claramente favorável para proporcionar aos alunos um bom ambiente de aprendizagem. Porém, em meados de dezembro, o ginásio da escola foi interdito à prática de AF, respeitando assim as orientações das autoridades da DGS e DGE em relação à prática de AF em recintos fechados. Para além desta problemática, ficamos sem utilizar

o polidesportivo exterior, pois este foi sujeito a construções, ditando a sua finalização no final do ano letivo. Sem espaços desportivos para lecionar, a escola atuou imediatamente, procurando a possibilidade das turmas de EB23DEBC terem aulas de EF no polidesportivo da EB1/PE Galeão. Vista como a única solução para combater esta marcante condicionante e reunidos todos os esforços de ambos os estabelecimentos escolares, foi possível dar continuidade ao processo educativo.

Porém, no nosso planeamento, também contemplamos sempre uma alternativa caso as condições atmosféricas fossem desfavoráveis. Por um lado, tínhamos a possibilidade de continuar a desenvolver aulas práticas, embora limitadas e restritivas, uma vez que o polidesportivo da EB1/PE possuía um alpendre. Por outro lado, tínhamos a possibilidade de desenvolver um trabalho mais de “sala de aula”, procurando abordar e reforçar aspetos de natureza teórica e intrínsecos aos conteúdos de ensino que estávamos a desenvolver na UD. Uma das estratégias que utilizamos passou pela utilização de aplicativos interativos como o *Kahoot!* e o *Quizizz*. Estes instrumentos permitiram solicitar aos alunos mecanismos de compreensão, de interpretação e de *transfer* para a prática (p.e., corrida de estafetas no Atletismo). Também construímos apresentações/jogos no *Microsoft Powerpoint* e dinamizamos outras atividades individuais e de grupo que tornaram uma participação mais ativa do aluno. Através destas estratégias, parece-nos que é possível o aluno ser construtor da sua própria aprendizagem, onde lhe é proposto analisar os indicadores do contexto e a tomar decisões. Competências como o trabalho cooperativo, a autonomia, e o *fairplay* foram estimuladas. Apoiamo-nos na visão de Aveiro, Nóbrega, Nóbrega e Alves (2018) ao reiterarem que a utilização de meios tecnológicos nas aulas de EF podem desenvolver as competências essenciais e aumentar a motivação dos alunos. Da nossa experiência, esta estratégia concorreu de forma positiva com esta perspetiva, sobretudo no ensino à distância. Paralelamente, consideramos que os meios audiovisuais acrescentam valor à nossa intervenção. Corroboramos assim com a perspetiva de Lopes et al. (2017) que nos dizem que a utilização de ferramentas tecnológicas aumentam a precisão do diagnóstico, prescrição e controlo do processo de E-A, sem que se perca a sua objetividade.

Em relação aos recursos materiais disponíveis para a leção das UD, consideramos que estavam em bom estado e número aceitável. Mesmo assim, para lecionar conteúdos de Atletismo, solicitamos um empréstimo de material ao Gabinete do Desporto Escolar (i.e., testemunhos e barreiras) para proporcionar melhores condições de

aprendizagem aos alunos, fazendo-os passar por situações contextualizadas e próximas da realidade.

Por fim, consideramos que a melhor estratégia que poderíamos adotar era adaptar-se o melhor que podíamos ao contexto e às restrições pandémicas, procurando potencializar ao máximo as aprendizagens. Passamos por algumas dificuldades que nos desafiaram, levaram-nos ao limite, mas significaram momentos de grande evolução e transformação enquanto professores.

5.1.1.2. Plano Anual

O plano anual (PA) deve ser conduzido tendo por base as orientações programáticas e a análise da situação na turma e na escola. Para Bento (2003, p.67), *“a elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso do ano letivo.”*

Para Vasconcellos (1997) citado por Bossle (2003), o planeamento é uma mediação teórica-metodológica para uma ação consciente e funcional. Quer isto dizer, que o planeamento não se esgota na componente teórica. Ele existe para o professor ter uma intervenção intencional. É concretamente nesta fase que os professores estagiários apresentam mais dificuldades, essas associadas ao planeamento a longo prazo da turma que vai orientar (Teixeira & Onofre, 2009)

Vickers (1990) apresenta-nos um conjunto de procedimentos sequenciais para elaborar o PA. São eles: (1) análise do plano curricular de EF; (2) análise dos conteúdos programáticos do ano de escolaridade da turma; (3) análise do contexto; (4) definição das matérias de ensino e sua sequência nas diversas áreas de extensão da EF (calendarização); (5) definição de objetivos por área/categoria transdisciplinar; (6) definição de formas, métodos e critérios de avaliação; (7) definição de metodologias e estratégias para as tarefas de aprendizagem, para aspetos relacionados com a cultura desportiva e conceitos psicossociais; e (8) integração das competências gerais e transversais na planificação e realização das atividades.

Após conhecermos o ciclo de ensino e ano de escolaridade na turma no qual iríamos desenvolver a nossa PL, seguimos um conjunto de mecanismos para a concretização do PA (apêndice 1). A consulta de vários documentos como o PEE, o PAE e o RI, foram os primeiros passos para a construção do PA. O PEE permitiu-nos conhecer

de forma precisa a dinâmica da EB23DEBC, tomando conhecimento dos valores, metas e estratégias que a escola se compromete a cumprir ente o quadriênio 2018-2022. No PAE consultamos os objetivos, formas de organização e programação das atividades para o ano letivo 2020/2021. Através da análise do RI, compreendemos as normas de funcionamento da escola, as funções de cada órgão, assim como os direitos e deveres de cada membro da comunidade escolar.

De seguida, procurámos consultar os documentos relativos ao sistema de ensino, como o PNEF e as AEEF. O PNEF (ME, 2001) permitiu-nos ter conhecimento sobre três alicerces: (1) finalidades e objetivos da disciplina de EF e das matérias de ensino; (2) propostas metodológicas; e (3) sistemas de avaliação. As AEEF possibilitou-nos deter um conhecimento mais pormenorizado dos conteúdos relativos à área das AF, área da AptF, área dos conhecimentos e na área das atitudes e valores, através dos objetivos comuns.

Concebida toda esta documentação, nas duas primeiras aulas foram aplicados vários instrumentos quantitativos apoiados pelo projeto EFERAM-CIT que nos permitiu recolher um conjunto de dados (i.e., dados demográficos, dados sociométricos, dados relacionados com a prática desportiva e nível de AF; dados relacionados com a AptF e Saúde, entre outros) para caraterizar a turma.

Ainda no início do ano letivo, o nosso NE reuniu com os nossos orientadores com os seguintes propósitos: (1) debater sobre as matérias de ensino possíveis de lecionar, tendo em conta a situação pandémica; (2) partilhar informações sobre as regras da escola e sobre o perfil caraterístico da turma; e (3) realizar um *briefing* sobre atividades e critérios de avaliação do EP. Será importante afirmar que o nosso trabalho de preparação, pesquisa e planeamento já advém do período de férias escolares, onde procurámos organizar todo este trabalho de forma antecipada, para um processo mais congruente e significativo. Integramos também a reunião com o grupo disciplinar de EF, no qual debatemos sobre as melhores opções metodológicas para lecionar as aulas de EF em segurança. Estas reuniões foram importantes para precavermos algumas problemáticas que poderiam surgir neste contexto marcado ainda mais pela imprevisibilidade. Assim, procuramos reter informações essenciais da nossa disciplina tais como: (1) os recursos materiais e espaciais necessários e disponíveis; (2) as matérias de ensino definidas pelo grupo disciplinar de EF a lecionar ao longo do ano e as atividades sugeridas por este; e (3) os critérios de avaliação para avaliar nas diferentes componentes.

O currículo de estudos delineado pelo grupo disciplinar de EF para o 3.º Ciclo e que suportou também todas as nossas decisões, comportou a seguinte composição

curricular: (i) um subdomínio da matéria de Jogos Desportivos Coletivos, no qual optamos por lecionar Voleibol; (ii) um subdomínio da matéria de ensino de Ginástica, que não foi possível lecionar por ser de alto risco, substituindo-a pela UD de AptF; e (iii) 3 subdomínios das restantes matérias de ensino, no qual lecionamos os Desportos de Combate (DC), as Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE) e o Atletismo. Todas as decisões tomadas convergiram para que os alunos atingissem os níveis de aprendizagem delineados pelo PNEF para o seu ciclo de ensino.

Realizamos as AI das diferentes matérias após a leção da UD de AptF. Esta decisão encontra-se fundamentada no subcapítulo 5.1.3.1. Após a realização destas avaliações, fomos capazes de completar o PA na íntegra. Em concordância com a perspectiva de Carvalho (1994), acreditamos que se o grande objetivo é desenvolver aprendizagens significativas nos alunos, é primordial iniciar o processo com a identificação de potencialidades, necessidades e motivações. Por isso, o PA assume uma natureza coerente se for esboçado logo após as AD (Carvalho, 1994; Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001; ME, 2005). Ao longo do processo de ensino, também recorremos a momentos de avaliação formativa (AF) nas diferentes UD, que nos permitiu ter uma noção dos ritmos de aprendizagem, e depois, ajustar as situações em função dos conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos (Vieira, 2019).

No que se refere ao calendário escolar 2020/2021, a EB23DEBC integrou pela segunda vez um planeamento por semestres. A programação do ano letivo seguindo este modelo resultou a partir do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, em que o ME, através da Portaria n. °181/2019, de 11 de junho, indicou que *“os temos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas”* (Capítulo I- Disposições Gerais, Artigo 1.º- Objeto). Sendo um projeto recente nas organizações escolares, não existem evidências científicas que comprovam que este modelo seja mais eficiente do que o planeamento por períodos. Contudo, achamos que uma organização semestral proporciona um maior tempo de aprendizagem aos alunos nas diferentes matérias de ensino. Esta opção levou-nos a efetuar uma distribuição temporal para a abordagem das diferentes matérias, sendo que deveríamos ter em consideração os feriados e as datas das atividades organizadas pelo grupo disciplinar de EF.

A carga horária também é um aspeto importante no PA (Bento, 2003). A turma 1 do 8º ano possuía aulas de EF às terças-feiras (90 minutos) e às quintas-feiras (45

minutos). De acordo com o PNEF (ME, 2001), as duas aulas respeitam a organização dos recursos temporais, uma vez que estas não se realizam em dias seguidos. Não tivemos limitações e condicionalismos relacionados com o sistema de rotação dos recintos desportivos, pois fruto do número reduzido de turmas e composição bem organizada dos horários da turma, tivemos a possibilidade de utilizar todo o polidesportivo da EB1/PE Galeão e/ou o ginásio da escola para lecionar as aulas.

Um dos pontos marcantes na estruturação do PA remeteu para a investigação científica, onde procurámos planificar, realizar, avaliar e refletir ao longo do nosso EP. Assim, analisando as potencialidades do trabalho focado na AptF, numa fase inicial do ano letivo, e reforçadas pelas entidades da DGS e DGE, planeamos uma UD presencial de AptF baseada no MED. A investigação desenvolvida neste âmbito pode ser consultada no capítulo 8. O facto destes conteúdos assumirem destaque no PNEF, serem alvo de tratamento científico muito pobre e terem um enorme potencial no desenvolvimento dos alunos, impulsionou-nos uma investigação nesta dimensão. Paralelamente, o projeto EFERAM-CIT foi determinante para a conceção do nosso PA. Permitiu-nos resultados positivos e promissores no âmbito da AptF, acrescentando o seu valor e potencial no contexto educativo da EF.

O PA também incluiu as AICE. Infelizmente, a evolução pandémica da COVID-19 ditou a impossibilidade de se dinamizar as AFD tipicamente concebidas e organizadas pelo grupo disciplinar de EF. Priorizando uma vez mais o trabalho na AptF, desenvolvemos uma atividade junto às turmas do 2.º Ciclo da EB23DEBC, revista de dinâmicas idênticas às estabelecidas na nossa turma de 3.º Ciclo. Esta atividade e os seus objetivos podem ser consultados no capítulo 6.

Em relação às AEC, realizou-se duas atividades distintas: (1) a caracterização da turma (ver subcapítulo 7.1); e (2) A atividade intitulada “O Telejornal da Educação Física”, associada à UD de AptF e que permitiu unificar esta atividade com o evento culminante do MED. Esta atividade é passível de ser analisada no subcapítulo 7.2.

Acompanhando a evolução da pandemia da COVID-19, já esperávamos que o ensino se revertisse para o sistema não presencial. Neste sentido, o nosso NE, procurou antecipar-se, considerando as matérias de ensino que permitiam, de uma forma mais ou menos restritiva, lecionar à distância, tendo em conta as ferramentas que possuíamos para a sua leção. Esta antecipação foi fundamental para que pudéssemos enquanto professores, nos preparar atempadamente para responder de modo eficaz ao retorno das aulas não presenciais. Esta “nova normalidade” de ensino fez-nos compreender que o PA

para além de orientar e conduzir o processo, deve garantir uma plasticidade e ajuste, nunca sendo conhecido como um processo estacionário e inalterável (Bento, 2003; Leite, 2010; Metzler, 2017). Durante o ensino à distância, foram lecionadas as matérias de DC, Atletismo, ARE, e AptF, comprometendo o enfoque à manutenção e/ou elevação da AptF, na perspetiva da saúde e do bem-estar (ME, 2001).

O planeamento é o momento que nos permite refletir e analisar todas as situações e tomar decisões conscientes, adequadas e reajustadas consoante o meio e a realidade inserida (Leite, 2010). Acreditamos que o nosso planeamento possibilitou uma intervenção congruente, procurando direcionar a nossa atuação para a realidade escolar, cumprindo assim com os objetivos propostos em conformidade com as necessidades dos nossos alunos. A constante tomada de decisão e adaptação foram fatores basilares para resolver problemas e reajustar situações inesperadas.

5.1.1.3. Plano de Unidade Didática

As UD constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico, apresentando aos docentes e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem (Bento, 2003).

Os objetivos da UD devem ser alcançados de forma progressiva, e por isso, exige-se uma planificação bem inter-relacionada de todo o processo, e não se limitar apenas a uma distribuição de conteúdos pelas diferentes aulas. Como defende Bento (2003, p.78), *“O planeamento da unidade temática não deve dirigir-se preferencialmente para a matéria «em si mesma» (...) mas sim para o desenvolvimento da personalidade (habilidades, capacidades, conhecimentos, atitudes) dos alunos, pelo que deve, sobretudo, explicitar as funções principais assumidas naquele sentido por cada aula.*

O planeamento das UD devem assegurar uma continuidade lógica das ações desenvolvidas nas diversas aulas que a compõem, meditando uma progressão intencional, estruturada e coerente com os objetivos integrantes (Siedentop, 1976). Trata-se então de um processo que se inicia com a definição de objetivos e termina com a implementação de estratégias rentáveis à realização do planeamento, previamente definido (Veríssimo, González & Garcia, 2016).

A sua planificação deve privilegiar um conjunto de características, tais como: (i) utilização de metodologias e atividades diversificadas; (ii) fomento da motivação e do interesse dos alunos; (iii) criação de contextos de aprendizagem de grupo; (iv) priorização

das aprendizagens significativas; (v) privilegiar o contexto e a utilidade das aprendizagens; e (vi) estimular a interdisciplinaridade (Not, 1991; Carmona, 2012).

Na nossa perspetiva, uma UD deve: (i) estar adaptada ao contexto escolar e à faixa etária da turma; (ii) ir ao encontro dos princípios e finalidades educativas; (iii) ser flexível e adaptável às aprendizagens dos alunos; e (v) ser avaliada progressivamente.

No nosso caso em particular, utilizamos diferentes configurações nas aulas. Não nos limitamos a seguir apenas um modelo de referência. Procurámos sempre articular diferentes abordagens e estratégias, enquadrando-nos dentro daquelas que melhor respondiam ao contexto educativo e aos nossos mecanismos de organização. Assim, a nossa estratégia concentrou-se nas *guidelines* sugeridas por Metzler (2017), apoiando-se assim nas seguintes componentes: (i) análise do contexto; (ii) Cronograma de estruturação dos conteúdos de ensino; (iii) definição de objetivos de aprendizagem; (iv) processo de avaliação; (v) modelos de ensino adotados, e (vi) balanço final. À sua estrutura, achamos pertinente adicionar outros parâmetros que se revelaram etapas metodológicas essenciais para realizar um planeamento coerente e completo (Januário, 1984; Quina, 2009; Pais, 2012), tais como: (i) a caracterização da(s) matéria(s) de ensino; (ii) justificação e pertinência da UD; (iii) caracterização dos recursos; (iv) conteúdos programáticos; e (v) estratégias pedagógicas e didáticas.

A conceção das UD assentou num modelo monotemático e politemático. As aulas politemáticas apesar de corresponder aos princípios do PNEF (i.e., ensino por etapas), requerem um maior refinamento nos processos de diagnóstico, prescrição e controlo (Almada et al., 2008) e um conhecimento mais específico das matérias de ensino e das necessidades dos alunos. Esta opção comprometeu-nos mais para investigar e articular as diferentes metodologias e mecanismos aplicados, levando-nos em muitos momentos, a sair da nossa zona de conforto. Por isso, esta estratégia traduziu-se num processo muito significativo.

No início do EP as principais dificuldades sentidas no planeamento das UD foram, a delineação dos objetivos para cada aula e a sua interligação, para que as progressões pedagógicas fossem coerentes. Outra dificuldade assumida foi planear o número de aulas necessárias para que cada conteúdo fosse assimilado. Em relação a esta situação, Bento (2003) diz-nos que a relação matéria-tempo é um dos principais problemas no ensino. Em alguns casos, como a UD de Voleibol, houve esse problema, no qual, o período de intervenção planeado não proporcionou exercitação suficiente e adequada, acabando por prolongar o tempo desta unidade. A terceira dificuldade, foi a procura de ferramentas e

instrumentos didático-pedagógicos capazes de responder às fragilidades identificadas nas AD. Estas dificuldades foram sendo superadas ao longo do ano, com a ajuda dos orientadores, requerendo de nós também um sentido de autonomia e investimento na procura de respostas mais adequadas.

A conceção das UD comportou alguns desafios na gestão do processo de E-A, entre os quais: (i) a necessidade de pesquisar alguns conteúdos de ensino de diferentes matérias que mostrávamos algum desconforto e insegurança, pelo pouco conhecimento adquirido e (ii) a reestruturação de alguns conteúdos de ensino. Estes tópicos vêm mais uma vez, reforçar o carácter dinâmico e não linear do processo pedagógico. No apêndice 2 encontra-se um exemplo de uma UD.

5.1.1.4. Plano de Aula

O plano de aula (PdA) “*constitui o elo final da cadeia de planeamento do ensino pelo professor*” (Bento,2003, p.164), sendo a UD referencia para a sua conceção. Este corresponde ao nível mais micro do planeamento e pretende, o encontro direto do aluno com a matéria de ensino, tendo o professor como orientador (Freitas,1995, cit. Palafox, 2004). O PdA deve apresentar uma estrutura de carácter singular, visto que este deve ser adaptado às necessidades do seu utilizador e porque corresponde a uma situação didática única (Takahashi & Fernandes, 2004). Deve ser então, um instrumento prático e compreensível, tornando-se valioso para orientar a intervenção pedagógica do docente (Metzler,2017).

Para a elaboração de um PdA coerente devemos ter em conta alguns fatores, como por exemplo: (1) descrição do contexto; (2) definição dos objetivos da aula; (3) gestão do espaço e do tempo de aula; (4) conteúdos a abordar e situações de aprendizagem; (5) componentes de êxito nas tarefas; (6) recursos materiais; e (7) organização da aula (Libâneo, 1993; Quina, 2009; Metzler, 2017).

No início do ano letivo, debatemos sobre a estrutura, o conteúdo e exequibilidade do PdA, dando prioridade a um modelo que fosse operacional e imediato. O modelo final de PdA (apêndice 10) apresentou um cabeçalho, onde continha uma descrição do contexto, assente nos seguintes aspetos: (1) número da aula; (2) nome da professora; (3) ano e turma; (4) data; (5) horário da aula; (6) duração; (7) espaço desportivo; (8) matéria (s) de ensino; (9) recursos materiais; e (10) objetivos gerais de aprendizagem. No corpo do PdA, eram analisados os seguintes aspetos: (1) descrição dos exercícios; (2) objetivo(s) específico(s); (3) processos de organização e condicionantes; (4) grupos de

trabalho e (5) gestão do tempo de aula. Orientamos a nossa estrutura, partindo das linhas orientadoras do *American College of Sport Medicine* (ACSM, 2018), que nos caracteriza uma sessão de aula direcionada para o exercício físico. Desta forma, a estruturação das nossas aulas foi a seguinte: (1) uma fase inicial de ativação; (2) um período maior designado às situações de aprendizagem; e (3) uma fase de retorno à calma.

Ainda neste instrumento, contemplava uma grelha de registo, onde após terminar cada aula, era possível realizar apreciações individuais sobre cada aluno nas seguintes componentes: (1) atitudes e valores (i.e., responsabilidade, intervenção, sociabilidade e autonomia); (2) domínio psicomotor; e (3) domínio cognitivo. Estes domínios eram avaliados numa escala de 1 a 5 valores (i.e., 1- não satisfaz a 5- Satisfaz Plenamente). Embora esta escala não permita mensurar exatamente o comportamento do aluno em aula, entendemo-la como mera avaliação formativa do processo que é complementada com anotações. Estes registos comportavam aspetos relacionados com a evolução na aprendizagem, dificuldades sentidas e situações de aula que correram menos bem. Esta estratégia trouxe-nos diversos benefícios, nomeadamente um acompanhamento mais personalizado e contínuo dos alunos, que por sua parte, permitiu estabelecer um fio condutor de aula para aula. Para além disso, a reflexão conjunta entre os professores estagiários e a orientadora cooperante, após cada aula, contribuiu significativamente para melhorarmos a nossa intervenção e outros aspetos de aula que necessitavam de ser repensados em aulas seguintes.

No início do EP, pensávamos que os exercícios anteviam os objetivos, ou seja, que primeiro selecionávamos as situações de aprendizagem e só depois definíamos os objetivos. Além disso, também tínhamos dificuldade em perspetivar o tempo de execução para a tarefa, e o que verificávamos, é que nem sempre as respostas dos alunos às atividades correspondiam ao que planeávamos e esperávamos deles. Por isso, é importante que o professor seja capaz de não se limitar ao plano, alterando-o se necessário, para dar resposta às dificuldades sentidas pelos alunos durante a aula. Na presença de um imprevisto, e se as dinâmicas não estiverem a funcionar como desejado, o professor deve possuir um “plano B” (Metzler, 2017) para garantir o valor da aula. Também, a preocupação de estes serem consultados pelos nossos orientadores, levou-nos a realizar PdA minuciosos e prescritivos. No entanto, apercebemo-nos que não estariam a ser funcionais para a nossa intervenção, passando a realizar PdA simples, objetivo e de fácil consulta. Nunca sentimos dependência do PdA, ao invés disso, utilizamo-lo como uma ferramenta orientadora e flexível, capaz de ser adaptada às necessidades dos alunos.

Sendo o PdA um instrumento de aplicação prática no processo de E-A, exige que o professor analise profundamente as matérias de ensino, assim como, se dote de ferramentas importantes para a lecionação, criando rotinas de gestão e controlo de aula, para esta decorrer nas melhores condições.

5.1.2. Realização

Neste subcapítulo, pretendemos apresentar os objetivos de aprendizagem e as metodologias e estratégias didático-pedagógicas desenvolvidas na nossa PL na turma de 3.º Ciclo. Todas as nossas opções tiveram em consideração os objetivos gerais do PNEF, os objetivos do grupo disciplinar de EF e o nível evidenciado pelos alunos.

5.1.2.1. Objetivos Gerais de Aprendizagem e Conteúdos de Ensino

5.1.2.1.1. Objetivos Gerais de Aprendizagem

Os objetivos de aprendizagem são afirmações claras do que o professor pretende que os alunos aprendem e sejam capazes de fazer no final de um ciclo e têm a função de orientar o ensino, a aprendizagem e a avaliação (Lopes & Silva, 2010). No processo de planeamento, torna-se imprescindível a determinação desses objetivos de aprendizagem dos alunos (Metzler, 2017). Estes objetivos podem ser entendidos como competências comuns a todas as matérias de ensino. O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória vai ao encontro destas questões, onde o aluno deve ganhar competências relacionadas com o “(...) *aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver junto e a viver com os outros e o aprender a ser (...)*” (Martins, Gomes, Brocardo, Pedroso, Carrilo, Silva & Rodrigues, 2017, p.5).

Deste modo, torna-se revelante mencionar os objetivos gerais transversais às diferentes matérias, enunciados pelo PNEF (ME, 2011), sendo eles:

- Relacionar-se com cordialidade e respeito pelos seus colegas, seja qual for o seu papel na aula, isto é, desenvolver as questões ligadas com o *fair-play*, cooperação, empatia e entajuda, cultivando relações positivas entre todos;
- Aceitar o apoio dos colegas nos esforços para atingir um melhor desempenho, bem como respeitar as suas escolhas e dificuldades;
- Ajudar os parceiros nos seus esforços promovendo o aperfeiçoamento e satisfação individual e coletiva;
- Cooperar em funções de preparação e organização de atividades individuais ou grupais, cumprindo com empenho e dedicação as tarefas;

- Analisar e interpretar a realização das AF escolhidas, aplicando os conhecimentos sobre técnica, organização, participação e ética desportiva;
- Elevar o nível das capacidades condicionais e coordenativas e das destrezas gerais e específicas;
- Conhecer e aplicar diversos processos de elevação e manutenção da condição física de uma forma autónoma no seu dia a dia;
- Conhecer e interpretar fatores de saúde e de risco associados à prática das AF e aplicar regras de higiene e de segurança.

Analisando estes objetivos, percebemos a importância dada aos princípios, valores e visão sobre o mundo. Pretende-se assim formar e educar o aluno para saber viver em sociedade, preparando-o para um mundo de imprevisibilidade (Lopes, 2017). Claramente que é um processo desafiante o professor proporcionar aos alunos as melhores condições de aprendizagem. É um processo rígido e exigente atuar não só no sentido de os alunos adquirirem competências nas matérias de ensino, mas também transportarem um conjunto de comportamentos cívicos úteis fora do contexto educativo. A reflexão e a análise, o diálogo e o questionamento foram pilares imprescindíveis nas nossas aulas para que os objetivos fossem alcançados.

5.1.2.1.2. Conteúdos de Ensino

A análise e seleção dos conteúdos de ensino revela-se uma etapa fundamental para a concretização das UD e para uma melhor qualidade do processo de E-A (Metzler, 2017). Esses conteúdos devem englobar competências dos domínios específicos da EF, como o domínio psicomotor, o cognitivo e o socioafetivo. Embora utilizamos como referência e orientação de toda a nossa ação, as orientações do PNEF, temos consciência que cada processo de E-A tem as suas características e dificuldades específicas. Cabe assim ao professor, possuir a capacidade de selecionar, definir e ajustar os objetivos de aprendizagem e os conteúdos de ensino às verdadeiras necessidades dos alunos.

Os conteúdos sócios afetivos foram transversais a todas as UD, sendo que o grupo disciplinar de EF decidiu avaliar os seguintes parâmetros: (1) responsabilidade; (2) autonomia; (3) intervenção; e (4) sociabilidade. A discriminação do que se pretendeu avaliar em cada um dos parâmetros encontra-se no capítulo 5.1.3.3, tabela 2. Ao analisar minuciosamente cada um dos parâmetros, verificámos uma associação dos mesmos com as finalidades e objetivos do PNEF (ME, 2001), nos quais se destacam: (i) a autonomia; (ii) a iniciativa e responsabilidade pessoal; (iii) a cooperação e solidariedade; (iv) a

consciência cívica; e (v) a ética desportiva. Além disso, o Decreto-Lei n. °55/2018, de 6 de junho, ressalva as competências essenciais que os alunos devem possuir à saída da escolaridade obrigatória. Na nossa PL, utilizamos estratégias didático-pedagógicas no ensino da AptF que responderam ao desenvolvimento dessas competências. Com a utilização do MED, os alunos tiveram de por exemplo: (i) agir com cordialidade e respeito na relação com os colegas e com o professor; (ii) cooperar com os colegas na conquista de êxito pessoal e do grupo; (iii) desenvolver o espírito de iniciativa; e (iv) desenvolver mecanismos de resiliência.

Para os conteúdos de ensino do domínio cognitivo, procurámos utilizar várias ferramentas para quantificar as aprendizagens dos alunos, tendo em conta a matéria de ensino a lecionar, os conteúdos abordados e o sistema de ensino (i.e., ensino presencial ou ensino à distância). Utilizamos como instrumentos: os relatórios de aula, trabalhos individuais e de grupo, testes de avaliação virtuais nos aplicativos *Kahoot!* e *Quizizz*, avaliações de conhecimentos através de conteúdos criados no *Microsoft Power Point* (i.e., imagens, esquemas, vídeos e gráficos para o aluno interpretar) e o questionamento. O questionamento permitiu promover uma participação ativa dos alunos, melhorar a motivação e a capacidade de interpretar os contextos de prática (Rosado & Mesquita, 2011). Além disso, com a utilização desta estratégia, o professor tem a possibilidade de verificar em que realidade se encontram os alunos em relação aos objetivos sócios afetivos e cognitivos definidos (Metzler, 2017; Rosado & Mesquita, 2001). Se compreendermos que o aluno é um construtor ativo das suas próprias aprendizagens, o questionamento é valioso para estimular a descoberta guiada e para que o aluno possa compreender como fazer, porque fazer e quando fazer (Figueiredo, 2017).

Já no que se refere aos conteúdos de ensino e objetivos de aprendizagem para cada matéria de ensino, estes podem ser analisados na tabela 1.

Tabela 1. Objetivos de aprendizagem e conteúdos de ensino das matérias de ensino lecionadas.

Matéria de Ensino	Objetivos de Aprendizagem	Conteúdos de Ensino
Aptidão Física	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o nível de AptF dos alunos; • Compreender os conceitos de AptF, saúde e estilos de vida saudáveis; • Regular os processos do treino e fadiga. • Compreender os fatores de saúde e de risco associados às AF. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento das capacidades condicionais (flexibilidade, força, resistência e velocidade) e coordenativas; • Variação da intensidade, duração e volume dos exercícios.
ARE – Dança	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o nível de AptF dos alunos; • Apreciar e realizar sequências de passos básicos da Dança através de um esquema coreográfico; • Possibilitar o aluno de criar o seu próprio repertório de movimentos, apresentando novas possibilidades de atuação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas; • Noção rítmica (marcação dos tempos rítmicos em diferentes registos musicais); • Ligação música/movimento. • Movimentos locomotores e não locomotores; • Exploração do espaço em diferentes sentidos, direções e níveis.
Atletismo (Corridas, Saltos e Lançamentos)	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o nível de AptF dos alunos; • Realizar e analisar as corridas do Atletismo, tendo em conta as componentes críticas e as exigências regulamentares; • Compreender as principais diferenças entre as provas que compõem cada disciplina do Atletismo, tendo em conta a sua dinâmica organizacional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas; <p>Conteúdos práticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Corridas: Partida de blocos; corrida de velocidades; corridas de estafetas e corridas de barreiras; <p>Conteúdos teóricos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Corridas: Partida de Blocos; Velocidade; Estafetas e Barreiras; • Saltos Verticais: salto em altura e salto com vara; • Saltos Horizontais: salto em comprimento e triplo salto; • Lançamentos: peso; martelo; disco e dardo.

Desportos de Combate	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o nível de AptF dos alunos; • Realizar com oportunidade e correção as ações de domínio de oposição em exercícios de jogos de combate; • Compreender e aplicar as variáveis em jogo dos DC como a relação centro de massa/base de apoio e as componentes da força (direção, sentido, ponto de aplicação e intensidade). 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas; • Jogos de Combate: jogo dos socos; jogo das esquivas; jogo das distâncias; jogo dos toques; • Situações de “morte súbita” e outros sistemas de pontuação (i.e., por tempo, por nº de pontos e por nº de tentativas). • Saudação (Ritsu-rei e “Za-rei”).
Voleibol	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o nível de AptF dos alunos; • Realizar com oportunidade e corretamente as ações tático-técnicas; • Compreender a relação de cooperação e oposição; • Conhecer e aplicar as regras principais dos Jogos Desportivos Coletivos, na função de jogador e árbitro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas; • Desenvolvimento das ações tático-técnicas: toque de dedos, manchete e serviço por baixo; • Situações de aprendizagem critério, jogos reduzidos e/ou condicionados, recorrendo ao <i>Smashball</i>.

Tendo em consideração as matérias de ensino selecionadas, os conteúdos abordados foram planeados, tencionado a evolução do desempenho da turma, tendo por base as avaliações iniciais e as avaliações formativas realizadas. Embora a AD possa fornecer ao professor informações sobre as competências, habilidades e conhecimentos iniciais do aluno, esta parece-nos não indicar o nível exato em que este se encontra. Por isso, a AF permite analisar continuamente e sistematicamente o desempenho do aluno, possibilitando assim ao docente adaptar e ajustar as suas práticas e sua intervenção, quando necessário, com vista a responder às reais necessidades dos alunos (Fernandes, Brito, Rodrigues & Alves, 2014). Vejamos agora ao que nos propusemos a lecionar nas diferentes UD.

Na componente da AptF, o PNEF evidencia claramente a importância de se abordar estes conteúdos de ensino. O treino das capacidades físicas deve ser comum a todas as matérias de ensino e deve ser considerado em todas as aulas (ME, 2001). Estudos atuais evidenciam que para além do desempenho de qualquer atividade motora, um bom nível de AptF poderá provocar alterações positivas na CC, resultando num menor risco

de contrair doenças e numa maior probabilidade de atingir uma boa qualidade de vida e bem-estar (ACSM, 2018; Gouveia, Gouveia & Freitas, 2014; ME, 2001; Mendonça, Mendes, Carvalho & Rodrigues, 2018). A AD realizada, permitiu refletir sobre o nível da turma e definir objetivos e estratégias para educar os alunos para uma vida ativa e mais saudável, sensibilizando-os para que, embora possam mostrar pouco interesse em desenvolver a sua AptF, o seu trabalho é preponderante para a saúde e melhor desempenho académico (Sardinha, Marques, Martins, Palmeira & Minderico, 2014 cit in Martins et al., 2017). Na nossa PL, este conteúdo de ensino foi desenvolvido logo no início do ano, através da intervenção de uma UD centrada na AptF e que surtiu resultados positivos (ver capítulo 8). Embora, esta tenha sido abordada continuamente ao longo do processo, nas aulas à distância, foi um conteúdo novamente privilegiado.

A UD de ARE-Dança teve início no ensino presencial e terminou no ensino à distância devido à pandemia da COVID-19. Do que apuramos da AD, sentimos a necessidade de simplificar o processo para que todos os alunos tivessem sucesso. Inicialmente esta foi uma matéria em que alguns alunos mostraram alguma resistência em participar, mas com o decorrer das aulas, o seu interesse e motivação para aprender e melhorar as suas capacidades foi evidente. Numa primeira fase, valorizamos a movimentação livre e criativa (Haselbach, 1989) e a aquisição de um vocabulário motor básico. Foram lecionados conteúdos voltados para os movimentos básicos da dança, centrando o desenvolvimento do aluno para a noção do ritmo, do espaço, do tempo e da energia. Após experienciadas diferentes sensações musicais e movimentos, propusemo-nos a criar uma coreografia de grupo. À medida que se foi verificando um maior à vontade na matéria e uma maior autonomia e responsabilidade nas tarefas propostas, consideramos importante dar oportunidade de ser os próprios alunos a acrescentar e/ou modificar movimentos rítmicos já construídos inicialmente, apelando assim à sua criatividade. Cremos que esta foi uma oportunidade que mudou a dinâmica de aula, e que agradou aos alunos, aproximando-os mais para uma participação ativa e envolvente no processo.

No que consta às matérias de ensino de Atletismo e DC, os seus conteúdos foram abordados predominantemente no ensino à distância. O confinamento dos alunos em casa fez-nos imergir a preocupação com o crescimento da inatividade, pelo que paralelamente a esta matérias, decidimos continuar a privilegiar o trabalho na AptF. O trabalho nesta área à distância revestiu-se de diferentes metodologias, desde a realização de treinos físicos recorrendo a métodos de treino funcionais, tabatas e treinos HIIT até ao trabalho

de total autonomia, em que era proposto aos alunos a elaboração do seu próprio circuito de treino. Em relação ao Atletismo, os conteúdos remetiam essencialmente à transmissão de conceitos, onde eram abordadas as regras, os regulamentos e os gestos técnicos das diferentes disciplinas. Apesar de proporcionarmos alguma parte prática associada a esta matéria de ensino, acreditamos que estas não foram suficientes para gerar aprendizagens significativas. Na retoma ao ensino presencial, utilizamos situações jogadas de Atletismo como forma de consolidar os conteúdos abordados à distância.

Nos DC recorremos a situações de ensino com uma intencionalidade, potenciando a aquisição de habilidades e de competências transferíveis para o cotidiano, tais como: (1) a montagem de estratégias; (2) a tomada de decisão; (3) o conhecimento dos limites do “eu”; e (4) a capacidade de adaptação em situações críticas (Almada et al., 2008). O desenvolvimento deste conjunto de competências pode assim transformar o aluno, tornando-o mais apto e produtivo para a sociedade (Vieira, Fernando, Apolinário & Lopes, 2014). Os conteúdos de DC compreenderam então jogos de combate de natureza lúdico-competitivas em que os alunos foram colocados em situações de oposição (1x1) num espaço limitado por dimensões e por regras (Figueiredo, 1998).

O retorno ao ensino presencial possibilitou-nos a abordagem do Voleibol. As situações de aprendizagem apresentadas aos alunos foram desenvolvidas através de situações jogadas (i.e., jogos reduzidos e/ou condicionados) (Graça & Mesquita, 2007) recorrendo ao *Smashball*. Pelo baixo nível de proficiência da turma, achamos que esta seria a metodologia correta para os alunos trabalharem e melhorarem as suas habilidades técnicas e outros aspetos relacionados com o contexto tático do jogo.

Por fim, acreditamos, que neste momento, provocado pela pandemia da COVID-19, as adaptações necessárias para dar continuidade ao processo de ensino representou um enorme desafio. Reconhecemos falhas e dificuldades, mas acreditamos que também seguramos boas opções para desenvolver aprendizagens nos alunos. No entanto, deixámos a sugestão, de que, em cenários idênticos, se desenvolva mais formas de avaliar e quantificar as aprendizagens dos estudantes.

5.1.2.2. Organização e Regras de Funcionamento das aulas

As regras básicas de funcionamento da turma são o ponto chave para o desenvolvimento de um clima positivo nas aulas, promovendo uma melhor qualidade de aprendizagem (Metzler, 2017). Para Gomes (2015) no espaço físico de aula, “*as regras e os limites desempenham uma função pedagógica que leva ao bom funcionamento do*

sistema” (p.19). É importante que os alunos respeitem e conheçam as regras, fomentando, um ambiente de disciplina que facilite a aquisição de aprendizagens e as relações pedagógicas que se criam neste contexto (Gomes, 2015).

O professor deve adotar um conjunto de estratégias que promovam uma interação positiva e que simultaneamente permita controlar as regras, as rotinas, as expectativas e os efeitos (Doyle,1986). Este deve ser um gestor do espaço de aula e promotor de um ambiente educativo. O mesmo autor refere que o espaço pode tornar-se “*mais ou menos significativo, mais ou menos prazeroso, eficiente e estimulador não só para os alunos como também para os professores desenvolverem suas práticas*” (p.641). Podemos destacar ainda, que o fornecimento de *feedbacks* positivos e detalhados, o cultivo de um ambiente seguro e organizado e uma monitorização constante da evolução do aluno (Granja, 2015) são dos principais comportamentos que levam à prossecução de um sistema educativo de qualidade.

Na primeira aula do ano letivo, foram apresentadas aos alunos regras específicas de funcionamento das aulas, para que a intervenção ao longo da PL ocorresse da melhor forma possível. Os alunos passaram então a conhecer as novas orientações para as aulas de EF, diferentes do habitual, devido à pandemia da COVID-19. Estas foram: (1) o respeito pelo distanciamento físico; (2) utilização da máscara à entrada e à saída das atividades; (3) ausência de partilha de material e equipamentos; (4) transporte da sua própria garrafa de aula; (5) proibição de utilizar os balneários, pelo que os alunos já teriam de vir equipados de casa; e (6) desinfeção das mãos no início e no final das aulas.

Outras regras referem-se às próprias dinâmicas das aulas e que tem a finalidade de maximizar o tempo de aprendizagem, mas principalmente, de incutir aos alunos, um conjunto de valores fundamentais para o desenvolvimento de competências sociais e pessoais. Essas regras estão associadas à: (1) responsabilidade; (2) assiduidade e pontualidade; (3) integridade; (4) higiene; (5) respeito pelo professor, pelos colegas e pela diversidade de opiniões; (6) intervenção adequada; (7) dedicação e empenho no desempenho das atividades; (8) arrumação e preservação do material e do espaço; (9) *faiplay*; e (10) tarefas para os alunos que não fazem a componente prática.

Para melhorar a comunicação entre professor-aluno e também para reduzir tempos de organização, instrução e transição, utilizamos a sinalética do apito para os alunos se deslocarem para próximo do professor e para este realizar uma instrução ou dar um *feedback* geral.

Em todos os momentos iniciais era realizada uma curta revisão dos conteúdos abordados na aula anterior, seguindo-se da informação relativa aos objetivos gerais dessa aula. Antes de iniciar as tarefas, recorremos à demonstração dos exercícios onde utilizamos preferencialmente os alunos como agentes de ensino e posteriormente recorriamos ao questionamento para verificar se os alunos tinham compreendido as tarefas.

Todos os exercícios selecionados para a aprendizagem ou consolidação de uma específica componente tinha sempre uma variante para facilitar ou dificultar, de modo a que os alunos com mais dificuldades fossem capazes de alcançar os objetivos e os mais capacitados pudessem continuar a desenvolver as suas capacidades.

Realizamos progressões pedagógicas dos vários conteúdos de ensino e recorremos a diferentes formas de organização da prática, aplicando exercícios individuais, exercícios em pequenos grupos e exercícios critério de forma a enriquecer o contexto de aprendizagem. Para além destas, definimos tarefas abertas, utilizando o estilo de descoberta guiada, onde os alunos, perante as adversidades, procuraram encontrar por si as soluções, envolvendo-se de forma mais significativa na sua aprendizagem. Também, em todos os momentos, promovemos a competitividade, e procuramos envolver os alunos na organização de atividades, estimulando assim a interajuda e a superação.

Procurámos também, ter os exercícios montados na organização das atividades e na transição entre elas. Esta preparação permitiu aumentar o tempo de prática motora, reduzindo-se os tempos de gestão e transição. Este aspeto está associado a uma importante etapa de aprendizagem que é a gestão do tempo. Para Carreiro da Costa (1984), o tempo de aprendizagem é a chave para o sucesso do ensino e que se tivermos focados na matéria de ensino, as aprendizagens serão maiores.

Durante as aulas, procuramos manter a visão sobre os alunos, analisando a sua performance e atribuindo *feedbacks*. Segundo Cruz (2015) o controlo da prática é essencial para a sua evolução e deve ser efetuado com frequência para aumentar a motivação dos alunos. A atribuição de *feedbacks* irá permitir o aluno conhecer o seu espaço comportamental, fornecendo-o uma resposta às questões: “Para onde vou?”; “Como me estou a sair?” e “Qual o próximo objetivo?” a fim de atingir os objetivos pretendidos (Lopes & Silva, 2010)

No final de cada aula, procurámos adotar a rotina de realizar uma breve revisão dos conteúdos abordados, visto que se assistia que a turma passava por momentos de distração que nem sempre foram fáceis para acompanhar as instruções/explicações do

professor. Este procedimento vai ao encontro pelo que é defendido por Siedentop (1991) que diz que o final da aula é o período em que se revê aspetos de maior importância, reformula-se aspetos essenciais e motivasse os alunos para a próxima aula. Estes períodos também eram utilizados para valorizar as ações positivas dos alunos e simultaneamente clarificá-los sobre comportamentos que não consideramos adequados ao contexto de aula (Mesquita, 2005b).

Consideramos que a organização, a disciplina e o respeito são as palavras-chave para o sucesso do processo de E-A, e que de uma forma flexível, tentamos com que tivessem presentes em todas as aulas. Acreditamos que um sistema de organização eficaz e com boas estratégias disciplinares, criam uma atmosfera no qual é mais fácil de aprender (Siedentop, 1998).

Em síntese, concluímos que todas estas regras contribuíram para um bom clima de aprendizagem e para um funcionamento seguro das aulas de EF. Apesar de inicialmente não ter sido fácil os alunos cumprirem com as regras, com o decorrer das aulas e com os ajustes constantes, estes assumiram outra postura nas aulas e cumpriram com as dinâmicas impostas.

5.1.2.3. Metodologias e Estratégias Didático-Pedagógicas

Após analisarmos o contexto, definir os objetivos de aprendizagem e analisar os conteúdos de ensino, cabe-nos, enquanto docentes, selecionar os modelos de ensino mais significativos na aprendizagem dos alunos (Metzler, 2017). Para um processo de E-A coerente, o professor deve utilizar as formas de ensino que melhor se adapte ao aluno, ao nível de ensino, à natureza dos conteúdos, ao contexto, aos recursos e às regras de segurança. Um dos meios que o professor utiliza para orientar a sua ação são os modelos de ensino que reportam essencialmente para o desenho, a estruturação e realização das unidades de ensino ou à forma de abordar as modalidades desportivas no seu conjunto (Quina, 2009). Estes são um “género de guia” (Ricardo, 2005) que incluem: (1) uma base teórica; (2) definição dos resultados de aprendizagem a atingir; (3) conhecimento preciso do docente; (4) estruturação das tarefas; (5) comportamentos prováveis do professor e alunos; (6) processo de avaliação das aprendizagens, e (7) métodos para verificar a implementação dos modelos de ensino (Metzler, 2017). Seguidamente, apresentamos e analisamos os modelos e os estilos de ensino utilizados na lecionação das UD.

5.1.2.3.1. UD de Aptidão Física

Iniciamos o ano letivo, com a lecionação de uma UD direcionada para o trabalho puro da AptF, no qual adotamos o MED, proporcionando contextos de aula autênticos. A nossa opção por reivindicar um ensino centrado neste modelo teve os seguintes objetivos: (1) o contexto escolar inserido; (2) valorizar a AptF como matéria nuclear do PNEF; (3) desenvolver uma investigação científica; e (4) apresentar, com resultados, os benefícios da utilização deste modelo para a persecução dos objetivos planeados. Acreditamos que a conceção de um trabalho na AptF seguindo os princípios do MED, apresentariam um impacto positivo na perceção do clima e da autonomia que envolve as atividades, bem como um aumento da motivação dos alunos (Walhea & Ntoumanis, 2004; Spittle & Byrne, 2009; Wallhead, Garn & Vidoni, 2014). Mais concretamente nesta matéria, sabíamos que existiram alguns problemas associados à participação dos alunos. Neste sentido, o MED surgiu como uma oportunidade de melhorar os seus índices de AptF de uma forma interessante, divertida e envolvente. Todo o trabalho desenvolvido com este modelo encontra-se aprofundado nos capítulos referentes às ACPI e ACPC (ver capítulos 8.1 e 8.2).

Embora nos últimos tempos tenhamos assistido a um acrescido número de estudos que procuram quantificar a eficácia e a afetividade do MED, a literatura existente no âmbito da AptF é ainda muito limitada. Ainda assim, existem algumas evidências científicas que comprovam as valências deste modelo na aprendizagem dos alunos (Pritchard, Hansen, Scarboro & Melnic, 2015; Mayorga-Veja, Montoro-Escañó, Merino-Marban & Viciano, 2016; Mello, 2016; Colpo, 2017; Ward, Hastie, Wadsworth, Foote, Brock & Hollett, 2017). Os resultados destes estudos efetuados em diversos contextos educativos, mostraram que após um programa de intervenção na AptF baseada no MED, os alunos melhoraram significativamente a sua AptF. Além disso, a sua motivação e os conhecimentos sobre a área do *fitness* aumentaram.

O MED procura estabelecer ambientes propícios a experiências desportivas ricas e autênticas no âmbito da escola, através da criação de contextos desportivos significativos (Quina, 2009; Pereira, 2015), visando a formação holística dos alunos (Siedentop, 2002). Este modelo alternativo procura um desenvolvimento eclético, centrado em 3 objetivos fundamentais: (1) formar desportistas proficientes/competentes, entusiastas e conhecedores; (2) educar os alunos de forma integral; e (3) valorizar a cultura desportiva (Siedentop, 1994; Siedentop, Hastie e Mars, 2004). A contextualização desportiva deste modelo diferencia-se dos outros, pois abarca seis

caraterísticas principais: a época desportiva, a afiliação, a competição formal, os registos estatísticos, a festividade e o evento culminante (Siedentop, 1994).

As épocas desportivas substituem assim as tradicionais UD, onde é fundamental que se criem grupos homogéneos entre si e heterogéneos dentro de si, de modo a produzir resultados contínuos e significativos. Estas estratégias devem promover o equilíbrio competitivo entre os diferentes grupos da turma e o desenvolvimento das relações de cooperação e entreaajuda (Quina, 2009). Para Graça (2001), existem 4 componentes destacáveis neste modelo, isto é: (1) a equidade na participação de todos os alunos; (2) a autonomia; (3) a responsabilidade nas tarefas desenvolvidas; e (4) o desempenho de vários papéis associados ao contexto desportivo. Portanto, proporciona-se um ambiente inclusivo em que todos os alunos devem participar, respeitando as suas individualidades (Soares & Antunes, 2016). A competição formal deve ser inserida em ambiente escolar, visto que promove a igualdade de oportunidades para todos (Graça e Mesquita, 2007). Contudo, é necessário que o professor faça compreender os alunos que a vitória não é a principal finalidade. O principal objetivo é o desenvolvimento de capacidades (Soares & Antunes, 2016) e a promoção de *fairplay* (Siendentop et al., 2011). Para valorizar o espírito competitivo, são realizados registos estatísticos de modo a elevar a motivação do grupo (Mesquita, 2012).

A UD de AptF adotada com o MED teve a duração de 15 horas. Para estruturamos os conteúdos de ensino, seguimos as orientações emanadas pela ACSM (2018) e descritas no artigo “*Guidelines for Exercise Testing and Prescription*”. Este é um documento que reporta as recomendações para a prática de AF semanal para crianças e adolescentes. Deste modo, seguimos uma estrutura idêntica para a criação das situações de aprendizagem, suportada pelos seguintes critérios: (1) 25% dos exercícios direcionados para o trabalho de força; (2) 25% dos exercícios focados na componente da flexibilidade; e (3) 50% dos exercícios focados no trabalho da capacidade cardiovascular e resistência. Ao analisar estas orientações, compreendemos a sua relação com os conteúdos programáticos delineados pelo PNEF (ME, 2001) que dá ênfase ao treino das capacidades físicas e motoras. Acreditamos que a utilização do MED na AptF foi uma mais valia para estimular todos os domínios da EF. Esta UD procurou não só responder às contingências atuais como o cumprimento das regras de segurança e o distanciamento, como também procurou dar resposta ao grande problema de saúde pública: a obesidade e a inatividade física (Ministério da Saúde, 2005). Refletindo sobre estes problemas, acreditamos que foi pertinente abordar estes conteúdos, principalmente numa fase em que era emergente

desenvolver os índices de AptF dos nossos alunos, em consequência do longo período de confinamento e férias escolares. No capítulo 8, é possível consultar as ACP, no qual desenvolvemos a investigação científica nesta área.

Nesta UD, inicialmente tivemos um controlo efetivo e ativo na organização e definição das atividades, pelo qual adotamos um estilo de ensino por comando. Numa segunda fase, os alunos já sendo capazes de ser mais autónomos no desenvolvimento de cada uma das tarefas, privilegiou-se o estilo de ensino por tarefa e descoberta guiada, desenvolvendo nos alunos a descoberta, a criatividade, a capacidade de reflexão e a resolução de problemas (Mosston & Ashworth, 2008; Gozzi & Ruete, 2006). Ainda utilizamos o estilo de ensino autoavaliação, em que os alunos analisavam a sua própria execução motora, quer através da sua perceção, quer através da observação de um vídeo da sua execução. Por exemplo, nos treinos de equipas, os alunos após a execução dos exercícios, identificavam os principais erros cometidos, refletindo sobre o seu desempenho. No ensino à distância, os alunos tiveram oportunidade de avaliar a sua própria execução em registo de vídeos, refletindo sobre as componentes que poderiam melhorar.

5.1.2.3.2. UD de ARE-Dança

Para terminar o 1º Semestre, lecionamos uma UD de ARE-Dança. Admitindo a importância da capacidade da aprendizagem do movimento e da exploração da capacidade de movimentar, a Dança na EF, deve proporcionar ao aluno o desenvolvimento de todos os seus domínios do comportamento humano (Verderi, 2000). Contudo, sabemos que a Dança continua a ser negligenciada e que os docentes ainda mostram resistência para lecionar esta matéria, preferindo lecionar outras em que se sentem mais à vontade (Correia, Carvalho, Pita, Castro & Rodrigues, 2018). Segundo o PNEF (ME, 2001) esta é uma matéria nuclear, cuja sua lecionação é obrigatória nas escolas. É necessário então reivindicar as práticas associadas a esta matéria e reconhecer os inúmeros benefícios da sua lecionação, entre eles: desenvolvimento da coordenação, do ritmo, da concentração e da criatividade (Lomakine, 2003); melhoria da postura corporal; bem-estar físico e psicológico; combate ao stress, equilíbrio, melhoria da parte racional do ser humano (Alcântara, Liberali, Murarelli, Neta & Silva, 2012), estimulação da sensibilidade e corporeidade (Freire, 2001; Santos, Lucarevski & Silva, 2005; Soares & Saraiva, 1999); desenvolvimento da autonomia (Fiamoncini & Saraiva, 1998; Silva, 2003) e da expressão livre e espontânea (Rodrigues, 2010; Varanda, 2012; Neves, 2002).

Todos estes benefícios parecem mostrar que a dança na EF deve ser priorizada em todos os ciclos de ensino, pois permite melhorar o desenvolvimento integral do aluno, conduzindo-o a uma transformação (Varanda, 2012).

Nas ARE-Dança, utilizamos, maioritariamente, o Modelo de Instrução Direta (MID). Os dados recolhidos através da AD, evidenciaram-nos, no geral, um nível de proficiência reduzido e um pouco à vontade dos alunos nesta matéria. Embora, reconhecemos que não vá ao encontro dos objetivos de aprendizagem do PNEF, bem como das exigências atuais, para melhor responder aos problemas da nossa turma, optámos por utilizar algumas matrizes do MID. Este modelo visa promover e adquirir competências e conhecimentos básicos que podem ser ensinados de uma forma progressiva (Arends, 2008). Através de um modelo de movimento, habilidade e ou conceito, são desenvolvidas as situações de aprendizagem que assumem uma organização em blocos de tempo fragmentados. Nestas condições, os professores devem fornecer muitos *feedbacks* prescritivos, à medida que o aluno tenha sucesso numa determinada atividade ou habilidade (Metzler, 2017). De uma forma geral, os objetivos deste modelo são: (1) desenvolver nos alunos um conhecimento estruturado, que é desde início delimitado pelo professor; e (2) ensinar de forma gradual, proporcionando aos alunos as melhores condições para desenvolverem competências selecionadas pelo docente.

Da nossa perceção e conhecimento, ainda são escassos os estudos que procuram quantificar o impacto de modelos de ensino na Dança em contexto escolar. Contudo, o estudo orientado por Amado, García-Calvo, Marreiros, López-Chamorro e del Villar (2015) compara a utilização do MID e do Modelo de Questionamento Criativo. Cerca de duas turmas foram sujeitas ao ensino de elementos técnicos básicos da Dança. Os resultados indicaram que a turma exposta ao MID, teve uma melhor autoperceção das suas competências, reforçando sentimentos positivos em relação à Dança. Pelo contrário, a turma exposta ao outro modelo gerou sentimentos de autoperceção negativos. O facto de os alunos terem de criar os passos de dança sozinhos, desencadeou atos inibitórios e de recusa. Os mesmos autores sugerem, que numa primeira fase do processo, é preferível que os alunos executem simplesmente o que lhes é transmitido, e depois introduz-se gradualmente situações de aprendizagem que contemplem uma participação mais ativa.

Numa etapa inicial, atendendo às fragilidades da turma, assumimos o controlo de todo o processo de E-A. Procurámos conceder os alunos de elementos básicos da dança (i.e., movimentos locomotores e não locomotores, construindo sequências de passos, saltos e voltas) com a finalidade de construir um projeto coreográfico de grupo. O PNEF

diz-nos que os alunos devem “*apreciar, compor e realizar sequências de elementos técnicos da Dança em coreografias individuais e de grupo*” (ME, 2001, p.13). Neste sentido, utilizamos algumas estratégias didático-pedagógicas desenvolvidas no 1º ano do MEEFEBS. Estas propostas tiveram significado em diferentes momentos: (1) no planejamento das nossas aulas (i.e., disposição e colocação dos alunos no espaço, movimentação do professor e escolha musical pertinente); (2) nos recursos utilizados (i.e., utilização de uma coluna portátil e computador); e (3) estratégias de intervenção (i.e., introdução de conteúdos de forma gradual e revisão dos conteúdos dados nas aulas passadas).

No ensino à distância, acreditamos que os alunos possuíam competências suficientes para que fosse possível dar continuidade ao processo de E-A de forma significativa. Neste formato, adotamos estratégias capitais para transmitir os passos coreográficos e fazer os alunos aprender as novas habilidades e/ou consolidar outras. Por exemplo, criamos materiais digitais com vários vídeos demonstrativos dos passos básicos que compõem a coreografia e que foram partilhados nas aulas e no grupo da turma.

Foi precisamente neste contexto, que os alunos tiveram um papel mais ativo na construção das suas próprias aprendizagens. Estes foram solicitados a introduzir novos elementos de dança na coreografia final, com base na diversidade de movimentos já aprendidos e no processo criativo já desenvolvido.

Importa salientar, que inicialmente utilizamos uma estratégia fundamental para quebrar a barreira que os alunos, principalmente os rapazes, apresentavam em relação à Dança. Apresentamos um conjunto de vídeos desenvolvidos no âmbito da Didática da Dança, no 1º ano do MEEFEBS cujos protagonistas eram os professores estagiários. Com esta exposição, sentimos uma maior desinibição dos alunos nas aulas.

Adotamos inicialmente o estilo de ensino de comando, desenvolvendo um período de muita organização, muito tempo de prática, *feedbacks*, incentivos e elogios frequentes (Quina, 2009). Quando transitados para o ensino não presencial, adotamos os estilos de ensino de tarefa e descoberta guiada. O estilo por tarefa foi utilizado no sentido de o aluno tomar algumas decisões durante a realização das tarefas propostas desenvolvendo a sua autonomia e responsabilidade. O estilo de ensino por descoberta guiada, foi utilizado na perspectiva de os alunos descobrirem novos conceitos e conteúdos associados à matéria de dança, tendo a tarefa de pesquisar tais conteúdos e apresentá-los à turma.

5.1.2.3.3. UD Politemática de Aptidão Física, Atletismo e DC

Na continuidade das aulas à distância, iniciamos a lecionação de uma UD Politemática de AptF, Atletismo e DC. Continuamos a potenciar significativamente nas nossas aulas a manutenção e a elevação da AptF dos alunos, na perspetiva de saúde e de bem-estar, pois temos consciência que a inatividade física se agravou neste período pandémico. Procuramos desenvolver a AptF dos alunos recorrendo a métodos como treinos HIIT e tabatas. A orientação dos alunos nas aulas foi conseguida através da criação de recursos digitais para auxilia-los na realização dos exercícios de forma planeada e estruturada. Manteve-se a tipologia dos treinos em formato de circuito, acrescentando desafios competitivos individuais. Com a continuidade do processo a gerar aprendizagens positivas, apercebemo-nos que os alunos já possuíam um conhecimento muito satisfatório sobre a AptF e elevamos o nível, formando os alunos para a construção consciente e prática de circuitos de AptF. Foi-lhes solicitada a tarefa de criarem um circuito com 6 exercícios de AptF, apresentando-o à turma e orientando o treino para todos. Esta foi sem dúvida uma estratégia que colocou o aluno no papel de produtor e dinamizador. Através desta metodologia, foi possível averiguar o grau de significância das aprendizagens dos alunos relativamente aos conteúdos de AptF. Temos esperança que os alunos tenham adquirido mais responsabilidade, maior aptidão, mais autonomia e melhor capacidade de comunicação perante a turma. Para além dos vários momentos de avaliação, no qual procuraram avaliar o efeito das nossas intervenções nos índices de AptF dos alunos (ver capítulo 5.1.4.), no ensino à distância, mensuramos o desenvolvimento do aluno, através da aplicação de alguns testes físicos do *FitEscola* possíveis de realizar em casa, e outros planeados pelo nosso NE. Contudo, reconhecemos que poderíamos ter continuado a utilizar outros conhecidos mecanismos para quantificar a AF nas aulas como a escala subjetiva de esforço e a medição da FC antes e após os exercícios.

Nos DC, construímos vários jogos de combate, gravados pelo professor e colocados de forma organizada no *Microsoft PowerPoint*. Os conteúdos desta matéria eram lecionados na última meia hora de aula, para não tornar o processo de E-A exaustivo e desmotivante. Os alunos realizaram vários jogos lúdico – desportivos (p.e., jogo das distâncias, jogo das *katas* e jogo das esquivas) em oposição direta com um oponente virtual (i.e., professora ou alunos). Esta estratégia permitia controlar o comportamento dos alunos, uma vez que todos enfrentavam o mesmo opositor. Foi um mecanismo que resultou bem, sendo que os alunos tiveram um papel central neste processo, orientando as atividades propostas e enriquecendo as suas competências e conhecimentos.

Certamente que o ensino à distância nos limitou na dinamização de outras estratégias didático-pedagógicas. Porém, acreditamos que desenvolvemos situações de ensino motivantes e que trabalharam conteúdos expressos no PNEF, como: (i) ações de oposição direta; (ii) conhecimento sobre as regras, sobre os vários sistemas competitivos e noção de morte simbólica; (iii) e realização da saudação no início e final da aula e no início de cada combate. Tivemos sempre o cuidado de utilizar uma grande diversidade de exercícios, para que os alunos pudessem vivenciar vários cenários de aprendizagem nesta matéria. Nesta linha de pensamento, vários autores citam que a finalidade em transformar os alunos tenciona o desenvolvimento das suas competências, dos seus conhecimentos, dos limites do “eu” e das suas capacidades para gerir situações críticas (i.e., capacidade de leitura do adversário e do contexto e montagem de estratégias) (Almada et al., 2008; Lopes, Vicente, Simões, Vieira & Fernando, 2016).

Em relação ao Atletismo, foram lecionadas as três disciplinas (corridas, saltos e lançamentos) e procuramos realizar um formato de aula que aliava conteúdos práticos ao conhecimento teórico de cada uma das disciplinas, atendendo às possibilidades de situações que eram concretizáveis dentro das habitações dos alunos. Construimos documentos de estudo em formato de esquemas, gráficos, imagens e vídeos relativos a cada uma das disciplinas do Atletismo, onde os alunos tinham a possibilidade de estudar e adquirir conhecimentos sobre os tipos de provas, as regras, os regulamentos, os critérios de execução, entre outros. Reconhecemos que nesta componente, os alunos poderiam ter tido um papel mais interventivo nas aulas, sendo eles próprios a explorar os conteúdos das diferentes disciplinas e apresentá-los à turma. Estamos certos que esta seria uma alternativa segura para um processo mais significativo. Em relação à componente prática, as situações de aprendizagem objetivaram um trabalho focado na técnica de corrida. Considerando a avaliação no domínio dos conhecimentos aplicada no início desta UD e a sua comparação com a AS, averiguamos que os alunos melhoraram os seus conhecimentos sobre as três matérias de ensino lecionadas à distância. Apesar do nível cognitivo ter sido desenvolvido positivamente, admitimos que a componente prática do atletismo não foi suficiente para gerar aprendizagens. Reconhecemos que houve uma prevalência em realizar uma abordagem mais expositiva, em detrimento de uma abordagem mais prática. Embora tenhamos equacionado várias opções para uma prática mais afetiva, esta não foi concretizável de todo, devido às dificuldades que os alunos possuíam ao nível de recursos materiais e espaciais.

As situações de aprendizagem das três matérias de ensino (AptF, Atletismo e DC) foram planejadas e concretizadas em formato de circuito, realizando em todas elas os exercícios durante 30 segundos com 15 segundos de recuperação. Foram utilizadas músicas de “*workout at home*” organizadas com os tempos de execução e de recuperação, sendo que esta dinâmica foi um mecanismo facilitador tanto para o professor como para os alunos. Além disso, foi preponderante continuar a assegurar o registo musical nas dinâmicas desta UD politemática, não só para assegurar os níveis motivacionais dos alunos, mas também para mantê-los envolvidos nas tarefas propostas.

O ensino à distância destas matérias de ensino trouxe-nos constantes desafios. Foram precisos redefinir métodos de ensino e explorar as potencialidades dos ambientes virtuais para a interação com os alunos. Em todos os momentos, tentamos integrar todos os alunos no processo pedagógico e acreditamos que conseguimos atingir resultados positivos com as nossas intervenções.

Nas últimas duas semanas de aulas, voltamos a lecionar conteúdos de DC e de Atletismo em regime presencial. Nestas aulas, o nosso planeamento debateu-se sobre os conteúdos no qual os alunos revelaram mais dificuldades no ensino à distância. Em relação ao Atletismo foi abordado novamente conteúdos referente à disciplina de corridas. Já nos DC, seguimos uma abordagem lúdica, recorrendo aos jogos vivenciados no ensino à distância, transportando-os para um contexto onde os alunos poderiam passar por situações de decisão crítica.

No Atletismo, a desmotivação dos alunos incide sobre uma prática focada na técnica, descurando situações lúdicas de aprendizagem (Rolim & Colaço, 2002; Silva, Simões, Nóbrega & Lopes, 2016). Para tornar estas aulas mais motivantes e interessantes, o nosso quadro conceptual seguiu o modelo de ensino das AF através da compreensão dos fenómenos (Almada et al., 2008) e na adaptação da metodologia do “*Atletismo Jogado*”. Esta alternativa na abordagem do Atletismo reveste-se de uma metodologia lúdica e integradora com grande potencial pedagógico (Gouveia, 2016) e procura ser instrutiva, prática e atrativa (Gozzoli, Locatelli, Massin & Wangemann, 2002). Apesar de os estudos ao nível do Atletismo na escola serem reduzidos, um estudo conduzido por Silva, Simões, Silva & Lopes (2016) com estudantes de idades entre os 15 e os 19 anos, expostos a uma metodologia do “*Atletismo Jogado*”, nas aulas de EF, evidenciaram efeitos positivos no cumprimento dos objetivos de estudo estipulados. Os resultados demonstraram que a abordagem lúdica colmatou vários problemas que são reconhecidos nas aulas ditas “tradicionais” (p.e., rentabilização do espaço de aula, colocação do maior

número de alunos em atividade e aumento da sua motivação para o Atletismo). Realizamos momentos competitivos, onde eram retirados tempos e pequenos registos, o que permitiu, solicitar alguns comportamentos caraterísticos dos desportos individuais, como o desenvolvimento do conhecimento de si próprio e dos seus limites.

De um modo geral, este período de aulas reservado à consolidação de conteúdos, fez-nos perceber que só realmente com a demonstração e prática presencial é que os alunos são capazes de melhor compreender os conteúdos. Esta também foi uma forma de averiguar a capacidade que os alunos tinham de transferir os conhecimentos teóricos transmitidos à distância, para a prática contextual.

Nesta UD Politemática adotamos os estilos de ensino de comando, introduzindo depois o estilo de ensino por tarefa, de forma a desenvolver progressivamente a autonomia do aluno. Mais tarde adotamos o estilo de descoberta guiada. Neste caso, o professor com base nos conteúdos trabalhados em aula, atribuiu ao aluno vários *feedbacks* interrogativos que o colocaram a trabalhar na procura da melhor solução para o problema colocado.

5.1.2.3.4. UD de Voleibol

Seguimos as dinâmicas sugeridas pelo TGfU (Bunker & Thorpe, 1982) para o ensino do Voleibol. Este modelo abrange três indicadores importantes no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos: (1) a tomada de decisão; (2) a compreensão do jogo; e (3) os processos cognitivos de perceção (Costa, Greco, Mesquita, Graça & Garganta, 2010). Pretendeu-se idealizar situações de aprendizagem capazes de fazer os alunos questionar-se sobre “o que fazer” e “quando fazer” e não somente sobre “como fazer” (Graça & Mesquita, 2007). Estudos sobre o impacto da implementação do TGfU no Voleibol evidenciam melhorias ao nível da compreensão tática do jogo (Harrison, Blakemore, Richards, Oliver, Wilkinson & Fellingham, 2004; Broek, Boen, Claessens, Feys & Ceus, 2011; Moura, Monteiro & Batista, 2018; Sarruge, Gincienne & Impolcetto, 2020), melhorias na performance em jogo (Moura et al., 2018), no empenho ativo dos alunos nas aulas (Broek et al., 2011) e nas ações tático - técnicas (Harrison et al., 2004).

Intrínseco a este modelo, utilizamos ainda o *Smashball*. É uma metodologia que potencia a continuidade das ações, os deslocamentos e a tomada de decisão (Nunes, 2016). Embora também sejam escassos estudos científicos focados na aplicação do *Smashball* em contexto escolar, existem estudos que comprovam que as intervenções

segundo este modelo, provocam índices de motivação superiores e melhor desenvolvimento da dinâmica do jogo (Silva, Simões, Nóbrega, & Lopes, 2016; Silva, Rodrigues, Nóbrega, Nunes, Gouveia, & Alves, 2018).

Tendo em consideração o nível introdutório/elementar da turma, procuramos desenvolver jogos reduzidos e/ou condicionados, (i.e., 1x1, 2x2 e 3x3) sendo que a progressão dos jogos dependia do aprimoramento das habilidades técnicas e da compreensão tática do jogo. Inicialmente optamos por organizar os alunos em equipas heterogéneas para que os mais proficientes pudessem ajudar os alunos menos proficientes a evoluir. No entanto, esta estratégia não surtiu resultados positivos, observando-se insucesso nas tarefas e desmotivação. Nas situações de aprendizagem, apesar dos alunos mais proficientes ajudarem os colegas a ter sucesso, estes não eram capazes de dar continuidade às ações, quebrando-se as dinâmicas de jogo. Paralelamente, a evolução dos alunos mais aptos estava limitada. Assim sendo, foi vantajoso criar equipas homogéneas, para que se assegurasse as melhores condições para cada aluno evoluir ao seu ritmo. Depois desta estratégia, os alunos cooperaram mais uns com os outros, sendo visível uma maior autonomia, responsabilidade e comprometimento.

Através desta metodologia, fomos capazes de ajustar a complexidade das situações de aprendizagem às necessidades dos nossos alunos. Acreditamos que algumas condicionantes presentes nas situações de aprendizagem e inerentes ao modelo contribuíram para uma melhor aprendizagem, tais como: (i) a redução do número de jogadores e do espaço de jogo; (ii) a adaptação da altura da rede; (iii) a obrigação de se jogar a 3 toques; e (iv) a constituição das equipas, por níveis de proficiência (Gonçalves, 2009). O uso destas estratégias didáticas permitiu: (1) maior contacto com a bola; (2) mais sucesso na execução das ações tático-técnicas; (3) maior motivação para jogar; e (4) maior tempo de empenhamento motor (TEM).

A utilização do *Smashball* estendeu-se apenas até ao nível II. Apesar do entusiasmo e motivação dos alunos para progredirem a outros níveis, estes não possuíam competências suficientes para avançarmos no processo. No final desta UD, realizamos um torneio intraturma de 2x2 e 3x3. As equipas que estariam de fora de uma determinada jornada desempenhavam os papéis de árbitro e cronometrista. Com este sistema competitivo e regras estabelecidas, foi possível compreender o nível técnico e tático do aluno e os seus conhecimentos sobre as principais regras do jogo de Voleibol.

Nesta UD, foi predominantemente utilizado o estilo de descoberta guiada, onde os alunos eram confrontados com diversos problemas táticos, sendo importante a procura

da melhor solução. Também recorreremos ao estilo de ensino inclusivo, onde as organizações das aulas por níveis de complexidade permitiram incluir todos os alunos numa mesma tarefa, respeitando os seus ritmos de aprendizagem. O *Smashball* foi uma estratégia que permitiu dividir os alunos pelos diferentes níveis desta metodologia de jogo. Assim, era comum que nos jogos reduzidos, o grupo mais proficiente jogava a um determinado nível e o outro grupo jogava a um nível inferior.

5.1.3. Avaliação

Quando pretendemos situar o tema da avaliação no contexto da intervenção pedagógica, ocorre-nos de imediato um conjunto de questões: O que é avaliar? Para quê avaliar? Quem avaliar? O que se avalia? Como se avalia? Responder de forma simplista, a estas questões, leva-nos à essência da nossa atividade educativa.

Em toda a nossa vida, o ato de avaliar deverá estar sempre presente, pelo que devemos estar preparados para um processo permanente de avaliar. Só desta forma todo o processo sofre uma evolução, levando assim ao fomento de uma sociedade liderada por pessoas competentes (Fernandes, 2001).

O conceito de avaliação remete-nos para a compressão da ação realizada. Para Zabalza (1995) “*a escola é o mundo da avaliação*” (p.14). De facto, a avaliação das aprendizagens é uma das funções mais exigentes pela sociedade à escola. Esta deve ser transparente e interpretada como “*um processo que ajuda a melhorar, a corrigir, a integrar, a regular, a definir critérios, a diagnosticar e a facilitar a comunicação*” (Fernandes, 2005, p.90).

Trata-se então de uma referência indispensável e determinante para o planeamento do processo de E-A (Carvalho,1994). A partir dos dados recolhidos e analisados, é possível adaptar as atividades aos progressos e aos problemas de aprendizagem detetados e formular novas prioridades e possibilidades de aprendizagem (Bento, 2019).

Em Portugal, o sistema de avaliação procura ser coerente com as tendências da atualidade, baseando-se na Lei de Bases do Sistema Educativo, tendo como fundamentos a promoção da igualdade de oportunidades, a promoção do sucesso, a continuidade, a positividade, a compreensão e ainda a inclusão de todos os envolvidos na definição dos percursos escolares (Rosado, Dias & Silva, 2002).

O Decreto Lei nº17/2016, de 4 de abril, sublinha os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Este documento anuncia os seguintes propósitos de avaliação: (1) informar e suportar a intervenção pedagógica com o intuito de promover o

sucesso escolar; (2) assegurar a prossecução dos objetivos delineados pelo currículo; (3) averiguar as aprendizagens desenvolvidas; e (4) melhorar a qualidade do processo de E-A.

Consultando o PNEF (2001), verificamos que a avaliação é concebida como um instrumento pedagógico e formativo de grande relevância para a intervenção escolar. Esta permite avaliar o professor - pois permite saber se a sua intervenção foi eficaz e o aluno - sobre o seu desempenho e nível alcançado (Rosado, Dias & Silva, 2002). O documento lembra que *“os processos e os resultados da avaliação devem contribuir para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem e, também, para apoiar o aluno na procura e alcance do sucesso em EF”* (p.27).

Mas acontece que *“a avaliação é apenas vista como uma mera atribuição de notas, dando aos alunos um “rótulo” e não como um meio de o mesmo orientar a sua prática indo deste modo ao encontro das reais necessidades dos seus alunos”* (Simões, Fernandes & Lopes, 2014, p.17).

Para Simões et al. (2014), a disciplina de EF tem características particulares que dificultam o processo de avaliação por parte do professor, nomeadamente a realização das práticas, a valorização da cultural corporal de movimento e a relação da disciplina com a saúde e qualidade de vida. Com efeito, torna-se dificultoso possuir um sistema de avaliação capaz de mensurar um conhecimento baseado em técnicas corporais e criação de movimentos.

Voltando ao centro da questão: o que avaliar? Lopes, Prudente, Vicente e Fernando (2014), afirmam que habitualmente a avaliação assenta na capacidade de reprodução, especificamente, a realização de testes e trabalhos pré-formatados. Como evidências, são os resultados do estudo conduzido por Lopes, Vicente, Simões, Barros e Fernando (2013), em que os alunos poderiam escolher uma das três possibilidades para realizar o teste de avaliação: teste sem consulta, com consulta e 50% com consulta e levar o teste para casa. Cerca de 94,6% dos alunos optaram pelo teste “sem consulta”, admitindo a sua preferência pelos métodos usuais e afirmando que seria o método mais fácil porque “é só estudar” e se fosse com consulta, os critérios de avaliação seriam mais rigorosos.

Partindo destes pressupostos, continua-se a privilegiar uma atitude mais reprodutora que produtora, dando continuidade a dinâmicas mais centradas no professor, que como refere Lopes (2014, p.106) *“temos um professor que vende o conhecimento e um aluno que o compra”*. Ou seja, é necessário ser coerente no modo como avaliamos, e

o que é desenvolvido e solicitado nos alunos dever ser alvo de avaliação. Se pretendemos desenvolver a criatividade, a autonomia, a resolução de problemas e o espírito de iniciativa, temos de o fazer com conhecimento específico e ser coerente e consciente em tudo aquilo que fazemos.

Ao longo do ano letivo, entendemos a avaliação como uma ferramenta ao serviço do processo de E-A, capaz de reconhecer o que os alunos aprenderam, mas também permitiu tomar decisões no sentido de progredir. Para desenvolver um processo avaliativo mais robusto e sólido respeitamos os seguintes critérios sugeridos por Metzler (2017): (1) definição dos objetivos e metas de aprendizagem; (2) definição do tipo de instrumento a utilizar; (3) momentos de avaliação; e (4) condutas a utilizar para conduzir a avaliação.

Por reconhecermos a importância desta tarefa para o processo de E-A, nos próximos tópicos iremos aprofundar este tema, fazendo referência às três modalidades de avaliação - a inicial, a formativa, e a sumativa (Decreto-Lei n.º 17/2016).

5.1.3.1. Avaliação Inicial

Ferreira (2007) diz-nos que a AI é utilizada para que o professor compreenda o nível inicial do aluno através da verificação de pré-requisitos antes de se iniciar uma nova aprendizagem. Ou seja, esta avaliação permite determinar o grau de preparação e identificar problemas, no início da aprendizagem, servindo de base para decisões posteriores, através de uma adequação do ensino às características dos alunos (Figueiredo, 2017). Simões et al. (2014, p.20) acrescenta que a AI é *“prognóstico sobre as capacidades de um determinado aluno em relação a um novo conteúdo a ser abordado e identifica algumas características do aluno”*.

O PNEF (ME, 2001) refere que os níveis de exigência dos alunos, a duração e periodização das unidades de ensino, são definidas pelo docente no plano da turma a partir da AI e tendo como referência os objetivos do ciclo de formação. Neste sentido, Ferreira (2005) enaltece a AI como um processo decisivo, pois permite a cada professor: (1) orientar e organizar o seu trabalho na turma; (2) assumir compromissos coletivos, aferindo orientações curriculares; (3) adequar o nível de objetivos, e (4) proceder a alterações ou reajustes na composição curricular à escala anual e/ou plurianual, caso considerem necessário. Neste sentido, parece-nos consensual, afirmar que a AI contribui para estabelecer as condições necessárias à planificação da prática pedagógica, ajustando-a ao aluno, com o objetivo de atingir aprendizagens significativas.

Ainda que vários especialistas defendem que a AI deve ser realizada no início do ano, no início de uma unidade didática e sempre que se introduza uma nova aprendizagem (Ribeiro, 1997; Rosado, Dias & Silva, 2002) consideramos que faz todo o sentido que esta ocorra no início do ano letivo, por duas razões: (1) permite conhecer a realidade da turma e do aluno em particular; e (2) permite construir o PA. Ou seja, o professor é capaz de conhecer as dificuldades dos alunos, conhecer as matérias de ensino de maior entusiasmo e motivação para estes e identificar os conteúdos curriculares que apresentam necessidades de aprendizagem. Além do mais, a análise das avaliações iniciais pode promover reflexões úteis para uma readaptação da oferta educativa.

Porém, decidimos realizar as AI das matérias de ensino, exceto de AptF, após a lecionação da UD de AptF pelas seguintes razões: (1) os alunos após a exposição de uma UD de AptF, estariam com uma melhor aptidão para desenvolver competências nas restantes matérias; (2) dar resposta a um dos parâmetros de grande peso no nosso EP; e (3) esperávamos que a situação pandémica aligeira-se a curto prazo, para podermos cumprir com as AI das restantes matérias e também para o planeamento anual da restantes UD.

As AI incidiram nas seguintes matérias de ensino: (1) AptF; (2) ARE-Dança; (3) Atletismo; (4) DC e (5) Voleibol. Para este processo de avaliação, recorreremos a um conjunto de instrumentos validados e/ou adaptados de autores especialistas. Procedemos à elaboração de fichas de registo para avaliar as matérias de ensino e também à gravação das aulas de modo a realizar uma análise mais minuciosa na observação dos alunos. Foram considerados os objetivos programáticos segundo o PNEF, procurando atender os objetivos específicos de cada matéria de ensino.

Na AI da AptF, recorreremos ao projeto de investigação EFERAM-CIT para aplicar a bateria de testes do *FITescola*. Esta avaliação aconteceu nas primeiras semanas de aula e procurou-se avaliar os alunos em três grandes componentes: a aptidão aeróbica, a aptidão neuromuscular e a CC. Estes procedimentos, habitualmente realizados no início e no final do ano letivo, têm dois objetivos principais: (1) fornecer um *feedback* aos alunos sobre a sua condição física, bem como verificar a sua evolução ao longo do ano; e (2) permite ao professor identificar e criar grupos de aptidão para desenvolver as suas capacidades físicas. Os resultados obtidos através desta avaliação, encontra-se patente no apêndice 5. Ainda assim, como iniciamos o ano letivo com a lecionação de uma UD de AptF, todos estes mecanismos de avaliação foram uma mais valia para assegurar uma investigação sólida e eficiente.

Para a AI de Dança-ARE adaptou-se uma ficha de registo (apêndice 6) com base nos parâmetros de avaliação de Batalha (2004), onde procuramos observar os seguintes aspetos: (i) coordenação motora; (ii) postura; (iii) relação música-movimento; (iv) expressividade; (v) orientação espacial; e (vi) vivência relacional. Foram realizados três processos de avaliação que se complementaram. No primeiro, os alunos exploraram, de forma livre e criativa, num determinado espaço, as variáveis em avaliação. Para tal, foi selecionado um reportório musical com diferentes ritmos, de modo a desencadear diferentes sensações nos alunos e compreender como exploravam essas mudanças. No segundo, foram formados grupos de trabalho para realizar pequenas sequências da coreografia que incluíam passos básicos locomotores e não locomotores. No terceiro momento, foram ouvidos géneros musicais distintos e o objetivo seria os alunos identificarem e marcarem os diferentes tempos musicais (1/2, 1 e 2 tempos) através do bater de palmas, estalar de dedos e bater do pé.

Em relação ao Atletismo, foi concebida uma ficha de avaliação (apêndice 7) para avaliar os alunos nas três disciplinas (corridas, saltos e lançamentos). Temos a consciência que cada uma das disciplinas pressupõe analisar um conjunto de componentes críticas (p.e., no salto em comprimento temos vários parâmetros: (i) corrida de balanço; (ii) chamada; (iii) voo e (iv) queda. Avaliar o nível de aptidão do aluno nestas condições seria um processo demoroso e iria influenciar a gestão de outros fatores dentro da PL. Deste forma, para simplificar a avaliação, consultamos outros referenciais tais como: (1) o *Dossier do Professor* (FPA, 2012); e (2) o banco de exercícios construído na unidade curricular de Didática IV-Atletismo no 1º ano do MEEFEBS).

Para a realização da AI de DC, foram desenvolvidas situações de aprendizagem baseadas em jogos de combate (situações lúdicas), em pequenos grupos, com o propósito de compreender os comportamentos de cada aluno (limites de cada um), e perceber a montagem de estratégias, conseqüente da sua capacidade de adaptação a diferentes contextos. Para avaliar os alunos, foi construída uma ficha de avaliação (apêndice 8) adaptada a partir dos seguintes parâmetros de Almada et al. (2008), tais como: (1) a leitura do contexto; (2) a capacidade de manter a performance; (3) a montagem de estratégias; (4) o ponto de aplicação, direção, e sentido da força; e (5) a relação centro de massa/base de apoio. A análise dos alunos sobre o seu desempenho nos diferentes jogos foi outro critério de caráter diagnóstico.

Para a AI de Voleibol, procurámos olhar para o jogo como um referencial para o processo de aprendizagem. Como tal, a AI foi desenvolvida através de situações de jogos

reduzidos (1x1) e condicionados (nas dimensões do espaço de jogo). Para o efeito, a ficha de registo elaborada para avaliar os alunos (apêndice 9) era constituída por 6 critérios, alusivos às ações tático-técnicas individuais e coletivas, nomeadamente: (1) passe; (2) receção; (3) serviço por baixo; (4) posicionamento; e (5) deslocamento.

Em todas as matérias e em cada critério específico, os alunos foram avaliados através de uma escala de *Likert* de 1 a 5. Após o seu somatório, foi possível posicionar o aluno em um dos 3 níveis apresentados pelo PNEF (i.e., nível introdutório, elementar e avançado).

Não realizamos as AI de Ginástica e de Jogos Desportivos Coletivos de Invasão, uma vez que, segundo as autoridades de saúde, estas conferiram um maior risco, pelo que não foi possível desenvolver uma perspetiva ecológica e contextualizada do jogo. A nossa preocupação primordial foi manter as melhores condições de segurança nas aulas de EF, pelo que, respeitamos sempre as regras emanadas pela DGS e DGE e as decisões tomadas pelo grupo disciplinar de EF face ao funcionamento das aulas neste ano atípico.

A AI não se centrou apenas na identificação do nível da turma e de cada aluno, individualmente. Procurámos avaliar também a componente sócio afetiva, identificando as relações estabelecidas no seio da turma, os líderes e os alunos mais reservados. Para esse efeito, aplicamos no início do ano letivo, o questionário online designado “*Questionário aos Adolescentes sobre a Educação Física e Estilo de Vida*” e o teste sociométrico.

5.1.3.2. Avaliação Formativa

A AF é um processo pedagógico que averigua a aprendizagem dos alunos durante todo o processo de ensino e tem como finalidade assegurar que todos os estudantes alcancem os objetivos da aprendizagem (Cortesão, 2002; Ferreira, 2004; 2005). A AF visa, desta forma, captar e identificar metodologias de ensino mal-adaptadas ou dificuldades de aprendizagem (Rosado & Silva, 2010).

Esta modalidade de avaliação deve ser um processo contínuo, que o professor se apoia para alcançar um objetivo e, por conseguinte, ajustar e planear todo o processo de aprendizagem segundo as potencialidades e limitações dos alunos (Ribeiro, 1997). Portanto, não se trata apenas de uma avaliação informal e permanente. Trata-se de uma planificação em momentos organizados para verificar os resultados obtidos, e recolher informações com regularidade acerca do processo de aprendizagem (Rosado & Silva, 2010).

Estudos defendem que a AF é capaz de desenvolver uma aprendizagem mais completa, pois existe a possibilidade de identificar os objetivos do currículo que não estão a ser alcançados e que permitem mudar o planeamento e as metodologias para atingir os objetivos propostos (Abrecht, 1994; Ferreira, 2004; 2005; Leite, 1993).

Segundo Viallet e Maisonneuve (1990), a AF constitui ela própria uma atividade de aprendizagem, sendo que esta deve ser: (1) dinâmica porque fornece um *feedback* relativo a objetivos pedagógicos específicos; (2) discriminatória, na medida em que são identificados os problemas de aprendizagem; (3) transparente, quando os alunos sabem o que se espera deles; e (4) personalizada, no sentido em que respeita o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

Ao longo do ano letivo, procuramos avaliar o desempenho e os comportamentos dos alunos ao nível de três domínios: o cognitivo, o psicomotor e o socioafetivo. Construámos uma grelha para atribuir uma nota ao aluno no final de todas as aulas. Os alunos eram avaliados a partir de uma escala de *Likert* de 1 a 5 (1-avaliação insuficiente; 5- avaliação excelente) em cada um dos domínios. A utilização deste instrumento foi um apoio pedagógico importante para o professor acompanhar a evolução dos alunos e ajustar e controlar o processo pedagógico.

No que se refere ao domínio psicomotor, procuramos observar cada aluno, acompanhando a sua performance nas situações de ensino, valorizando a sua dedicação, e empenho para atingir o sucesso pessoal e do grupo. No final da aula, também procedíamos a registos informais relativos à prestação dos alunos.

Ao nível do domínio cognitivo, utilizamos como estratégia preponderante, o *questionamento*. Com a utilização deste método, tivemos como finalidade aferir o grau de aprendizagem dos alunos sobre os conteúdos de ensino a abordar, procurando levá-los a refletir criticamente sobre as situações apresentadas.

Já no domínio socioafetivo, a nossa avaliação incidiu sobre os parâmetros propostos pelo grupo disciplinar da escola, os quais se conciliam com as atitudes/valores sugeridos pelo *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Decreto-Lei n.º 55/2018) e com o PNEF. Neste sentido, avaliamos os seguintes parâmetros: (1) responsabilidade; (2) intervenção; (3) autonomia; e (4) sociabilidade.

Por fim, estamos confiantes que estas estratégias de avaliação nos auxiliaram no controlo do ritmo de aprendizagem dos alunos e que constituíram um estímulo para uma aprendizagem mais ativa do mesmo.

5.1.3.3. Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa (AS) é uma avaliação pontual que procede a um balanço de resultados no final de um segmento extenso de ensino (Rosado & Silva, 2010) e “*destina-se a informar o aluno e o seu encarregado de educação do estado de cumprimento dos objetivos curriculares e a fundamentar a tomada de decisões sobre o percurso escolar do aluno*” (Despacho Normativo n.º 338/93, de 21 de outubro). Esta traduz-se na formulação de um juízo relativamente à aprendizagem dos alunos, apontando uma classificação (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho).

A AS é a componente que melhor possibilita uma decisão relativa à progressão ou à retenção do aluno pois, compara resultados gerais, permitindo averiguar a progressão de um aluno face a um conjunto de objetivos pré-definidos (Scriven, 1967). Este mecanismo de avaliação suporta três domínios de aprendizagem na EF (ME, 2001): (i) o domínio psicomotor; (ii) o domínio socioafetivo e (iii) o domínio cognitivo.

Pelas características particulares que a EF possui, torna-se complexo e pouco credível avaliar os alunos por vias teóricas. Sendo uma disciplina predominantemente prática, onde a construção do conhecimento faz-se a partir de movimentos corporais, torna-se urgente a adoção de práticas avaliativas capazes de tornar o aluno mais comprometido, autónomo e responsável pelas suas aprendizagens. Através de um processo formativo contínuo, foi possível realizar um balanço geral coerente e mais justo, dos êxitos alcançados por cada um dos nossos alunos. Para realizar a AS, consideramos também os parâmetros de avaliação propostos pelo grupo disciplinar de EF (tabela 2).

Tabela 2. Domínios e Critérios da AS.

Domínios	Critérios	%
	Desempenho motor e disponibilidade motora.	60%
Psicomotor e Cognitivo (70%)	Testes escritos, questionários, fichas, trabalhos e relatórios.	10%
	Responsabilidade: assiduidade, pontualidade, cumprimento das tarefas, cumprimento das normas; material necessário.	10%
	Sociabilidade: relacionamento com os outros, cooperação e solidariedade.	5%
Sócio Afetivo (30%)	Intervenção: intervenção adequada e respeito pela opinião dos outros.	10%
	Autonomia: capacidade de ultrapassar as suas dificuldades, espírito de iniciativa.	5%

Contudo, não nos baseamos apenas em atribuir um valor quantitativo ao aluno, apesar de ser um procedimento necessário classificá-lo numa escala de 1 a 5. Ou seja, não nos centramos apenas nas competências que os nossos alunos alcançaram ou não, e valorizamos significativamente outros valores essenciais como o respeito, a dedicação e o empenho. Procuramos olhar o aluno como um todo de acordo, de acordo com todos os registos efetuados ao longo do ano.

5.1.3.4. Estratégias de Avaliação

No processo de avaliação, é emergente definir objetivos e potencializar aprendizagens efetivas (Batalha, 2004). Seguindo o mesmo pensamento, o decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de julho exalta que: *“A realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem também (...) a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação (...)”* (p.2028). Na sua continuidade, o documento reforça ainda que a *“diversidade de instrumentos permitem um maior conhecimento da eficácia do trabalho realizado e um acompanhamento ao primeiro sinal de dificuldade nas aprendizagens dos alunos”*.

Durante o processo de E-A, tivemos a necessidade de recorrer a um conjunto de estratégias/instrumentos que permitiram regular todo o processo ao longo da prática educativa, desde o controlo das aprendizagens dos alunos até à adequação da nossa intervenção. Os instrumentos de avaliação utilizados são apresentados na tabela 3.

Tabela 3. Estratégias e/ou Instrumentos utilizados ao longo do processo de E-A.

Estratégias e/ou Instrumentos	Para que serve?	Aplicação
Registos diários pós aula	Observar os comportamentos dos alunos na execução das tarefas propostas e classificá-los em cada um dos domínios da EF.	AF
Fichas de Registo	Observar e registar numa grelha o desempenho dos alunos ao nível dos aspetos técnicos e táticos específicos de cada matéria.	AD e AS
<u>FitEscola</u>	Bateria de testes para avaliar a AptF dos alunos.	AD, AF e AV
Filmagens	Observação indireta com o objetivo de aumentar a precisão da avaliação do desempenho dos alunos.	AD e AS
Gravações realizadas pelos alunos (Ensino à Distância)	Comprometer o aluno no processo avaliativo contínuo. Responsabilizar para uma maior autonomia e responsabilidade na realização de tarefas pontuais.	AF e AS
Escala Subjetiva de Esforço	Averiguar a auto percepção do aluno (de 1 a 10 numa escala de OMNI) quanto ao seu esforço, em diferentes momentos de aula.	AD, AF e AS
<u>Acelerometria</u>	Aferir o nível de AF nas sessões de aula através do tempo em percentagem de AFMV.	AD, AF e AS
<u>Cardiofrequencimento</u>	Monitorizar a FC dos alunos nas situações de ensino.	AD, AF e AS
Questionários	Avaliar qualitativamente os alunos acerca da sua motivação para as aulas; <u>fairplay</u> .	AD e AS
<u>Quiz Interativos</u>	Avaliar o domínio cognitivo dos alunos, apurando os seus conhecimentos sobre os conteúdos a lecionar.	AD, AF e AS

De uma forma geral, julgamos que estas estratégias de avaliação permitiram uma recolha sistemática de informação, que depois de analisada, possibilitou a reformulação do nosso planeamento e da nossa intervenção pedagógica junto da turma, melhorando assim a qualidade das aprendizagens e o nível de sucesso obtido pelos alunos.

5.1.4. Evolução dos alunos na Aptidão Física e CC

Na turma de 3.º Ciclo, efetuamos as avaliações da AptF e da CC em três momentos distintos: (1) na primeira aula do início do ano letivo; (2) no pós intervenção de uma UD de AptF baseada no MED; e (2) na última aula do ano letivo. Para estas avaliações recorreremos à bateria de testes *FitEscola* e avaliações da CC. Com este processo, pretendia-se atingir os seguintes objetivos: (i) realizar as avaliações de diagnóstico, de processo e finais dos alunos; (ii) estudar a evolução dos alunos ao nível da sua AptF ao longo do ano letivo; (iii) averiguar o impacto que as UD concebidas tiveram no desenvolvimento dos alunos assim como avaliar a nossa intervenção educativa; e (iv)

investigar os efeitos provocados pelo confinamento/ensino à distância, na componente física dos alunos.

A 1ª avaliação iniciou-se a 22 de setembro de 2020 e teve como finalidade não só recolher dados para caracterizar a turma como averiguar o nível de aptidão dos alunos numa fase inicial. Este momento de avaliação também foi imprescindível para podermos realizar o nosso planeamento. A 2ª avaliação aconteceu a 17 de novembro de 2020, após os alunos terem sido expostos a uma UD de AptF baseada no MED. Este momento teve o propósito de apurar se os alunos melhoraram os seus índices de AptF, CC e motivação. Por fim, realizou-se no dia 22 de junho de 2021 uma avaliação final, de modo a refletir e analisar se as práticas pedagógicas, desenvolvidas ao longo do ano letivo, tiveram impacto na aptidão dos alunos.

Em relação aos conteúdos lecionados, entre a 1ª e a 2ª avaliação, lecionamos uma UD de AptF baseada no MED. Entre o 2º e o 3º momento, foram realizadas: (1) as avaliações iniciais das matérias de ensino de ARE, Voleibol, Atletismo e DC; (2) a UD de ARE-dança lecionada em regime presencial (i.e., 4 aulas) e não presencial (i.e., 6 aulas); (3) a UD de AptF, Atletismo e DC em regime não presencial; (4) uma UD de Voleibol lecionada presencialmente e (5) revisão dos conteúdos trabalhados no ensino à distância (i.e., últimas 5 aulas).

No que se refere aos instrumentos de avaliação, seguimos os procedimentos do projeto EFERAM-CIT para avaliar a AptF e CC. Ainda recorremos a aparelhos de monitorização da AF e aplicamos questionários no 2º momento de avaliação.

Os dados recolhidos foram tratados no programa estatístico *SPSS* versão 26.0. Realizou-se uma análise *ANOVA* de medidas repetidas com o intuito de verificar se existiam diferenças com significado estatístico nos testes físicos e nas medições corporais realizadas ao longo dos três momentos de avaliação.

5.1.4.1. Resultados

5.1.4.1.1. Testes Motores

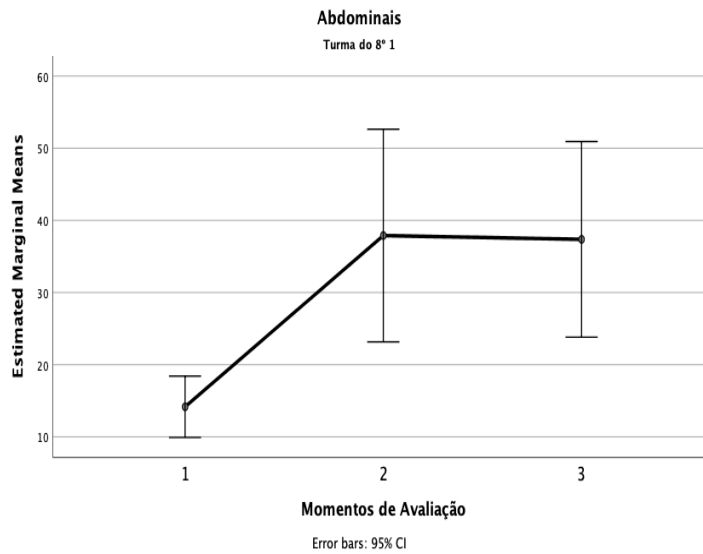


Gráfico 1. Avaliação em 3 momentos do teste dos abdominais.

O teste *ANOVA* de medidas repetidas revelou significado estatístico no teste dos abdominais ao longo das avaliações ($p = .004$).

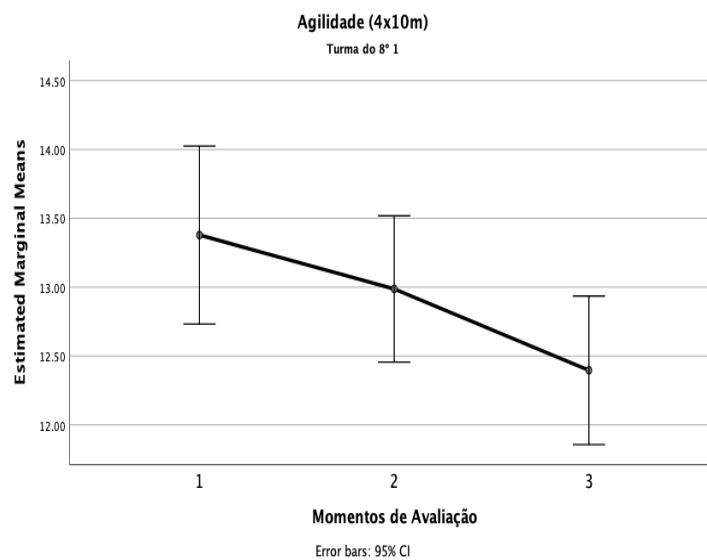


Gráfico 2. Avaliação em 3 momentos do teste da agilidade.

O teste *ANOVA* de medidas repetidas revelou significado estatístico no teste da agilidade ao longo das avaliações ($p = .004$).

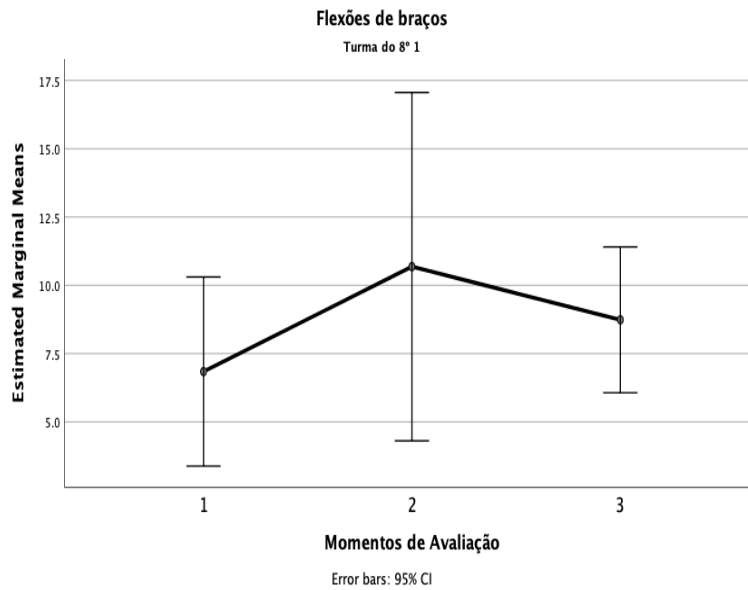


Gráfico 3. Avaliação em 3 momentos do teste das flexões de braços.

O teste *ANOVA* de medidas repetidas revelou significado estatístico no teste das flexões de braços ao longo das avaliações ($p = .004$)

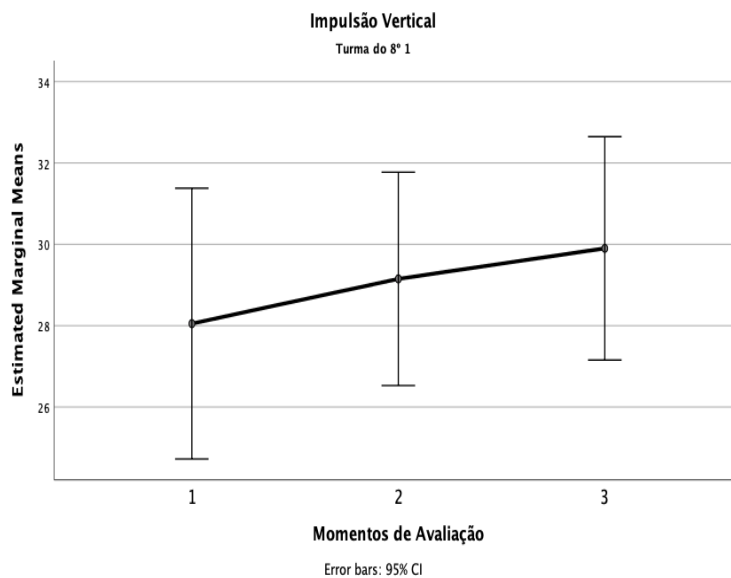


Gráfico 4. Avaliação em 3 momentos do teste da impulsão vertical.

Embora o gráfico 4 demonstre uma melhoria na performance desde o momento 1 até ao momento 3, o teste *ANOVA* de medidas repetidas não revelou significado estatístico no teste da impulsão vertical ($p = .236$).

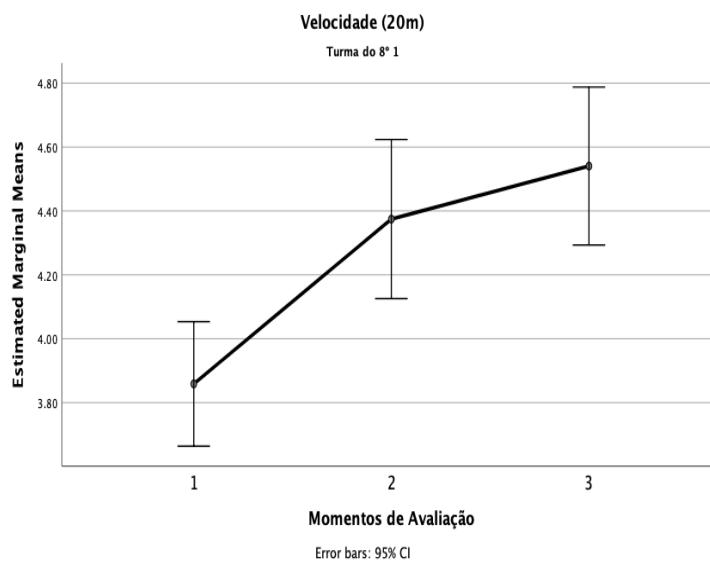


Gráfico 5. Avaliação em 3 momentos do teste da velocidade.

O teste *ANOVA* de medidas repetidas revelou significado estatístico no teste da velocidade ao longo das avaliações ($p < .001$).

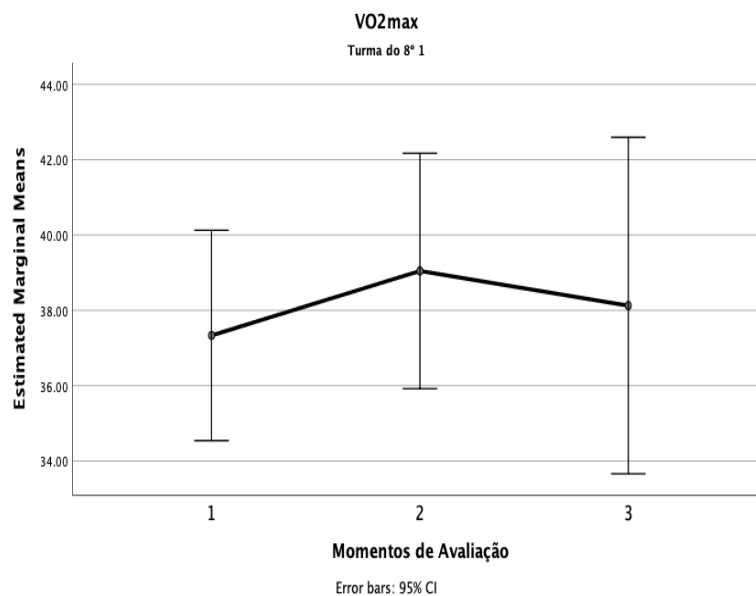


Gráfico 6. Avaliação em 3 momentos do teste do vaivém.

Embora o gráfico 6 demonstre uma melhoria na performance desde o momento 1 até ao momento 3, o teste *ANOVA* de medidas repetidas não revelou significado estatístico no teste do vaivém ($p = .052$).

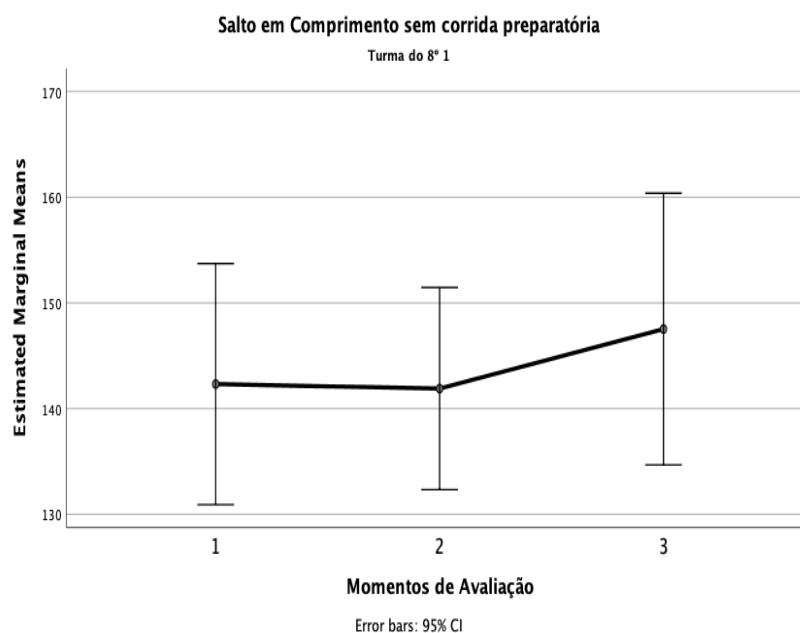


Gráfico 7. Avaliação em 3 momentos do teste do salto em comprimento.

Embora o gráfico 7 demonstre uma melhoria na performance desde o momento 1 até ao momento 3, o teste *ANOVA* de medidas repetidas não revelou significado estatístico no teste do salto em comprimento sem corrida preparatória ($p=.363$).

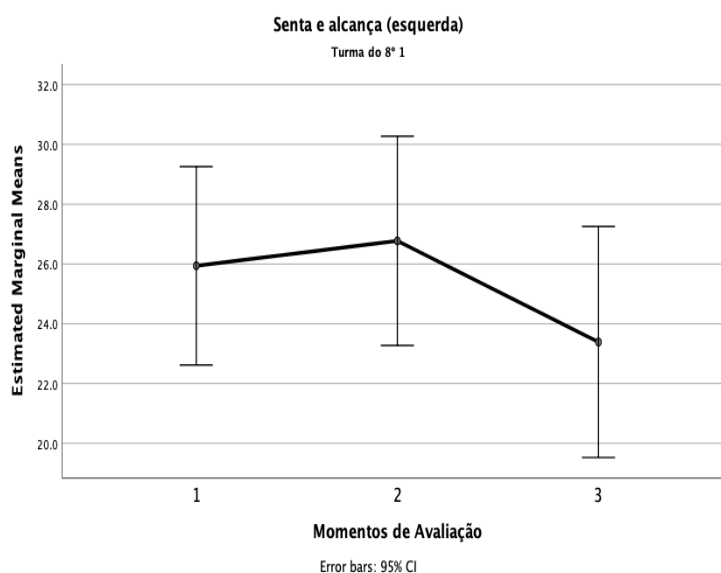


Gráfico 8. Avaliação em 3 momentos do teste senta e alcança (esquerda).

O teste *ANOVA* de medidas repetidas revelou significado estatístico no teste do senta e alcança (esquerda) ao longo das avaliações ($p= 0.012$).

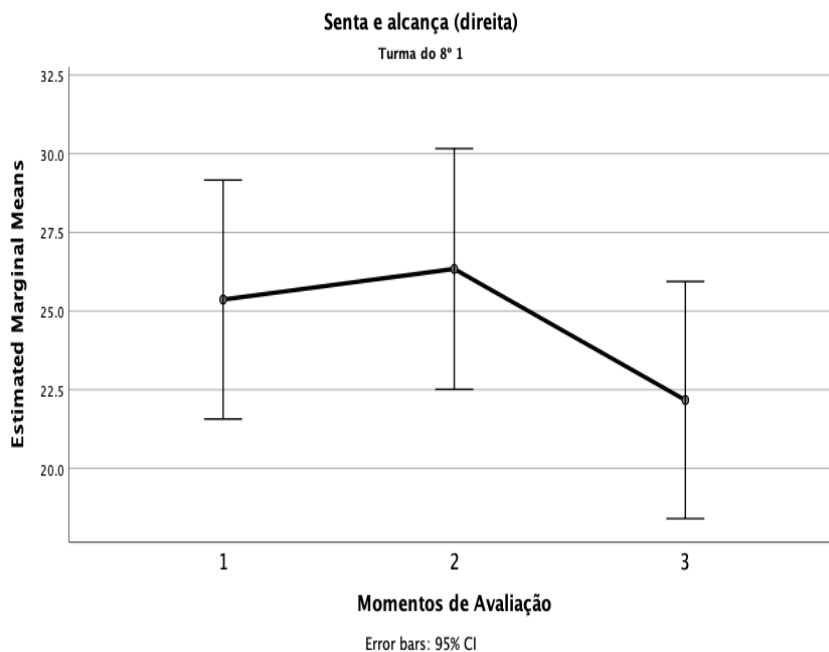


Gráfico 9. Avaliação em 3 momentos do teste senta e alcança (esquerda).

O teste *ANOVA* de medidas repetidas revelou significado estatístico no teste do senta e alcança (direita) ao longo das avaliações ($p= 0.05$).

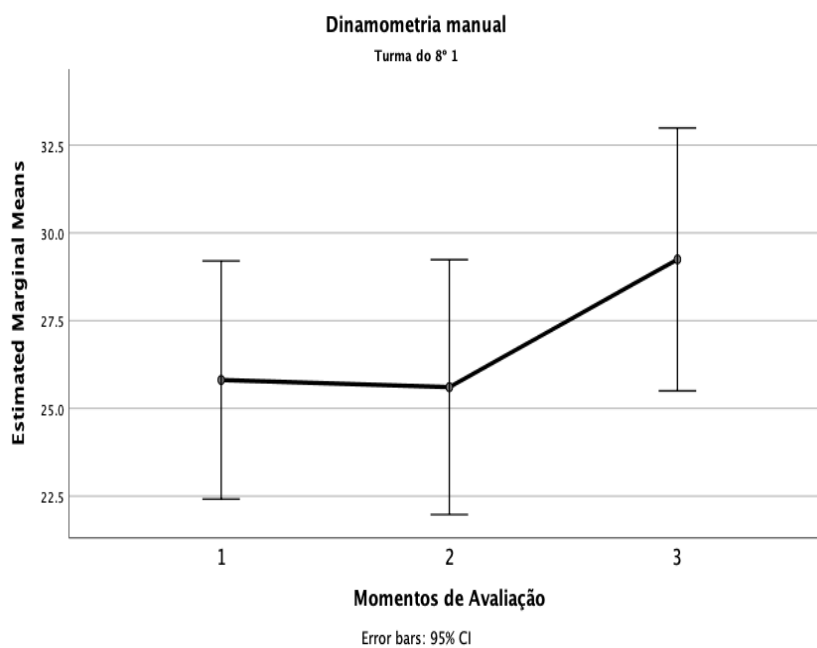


Gráfico 10. Avaliação em 3 momentos da dinamometria manual.

O teste *ANOVA* de medidas repetidas revelou significado estatístico no teste da dinamometria manual ao longo das avaliações ($p< 0.001$).

5.1.4.1.2. Composição Corporal

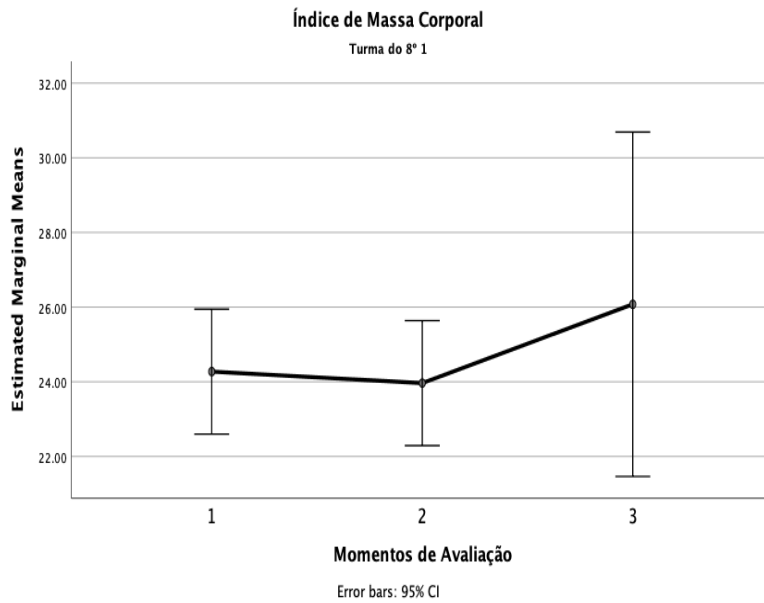


Gráfico 11. Avaliação em 3 momentos do IMC.

Embora o gráfico 11 demonstre uma melhoria na performance desde o momento 1 até ao momento 3, o teste *ANOVA* de medidas repetidas não revelou significado estatístico para o IMC ($p=0,08$).

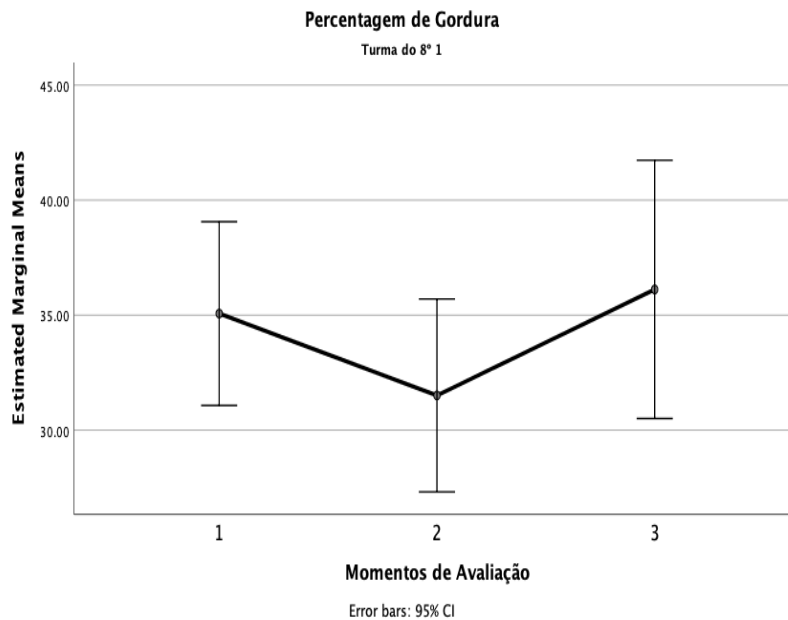


Gráfico 12. Avaliação em 3 momentos da percentagem de gordura.

O teste *ANOVA* de medidas repetidas revelou significado estatístico na componente da percentagem de gordura ao longo das avaliações ($p<0,001$).

5.1.4.2. Discussão dos Resultados e Conclusões

Efetuada uma análise aos dados obtidos, verificamos uma evolução dos alunos do 1º para o 2º momento. Esta melhoria no seu desempenho físico deve-se às experiências que os alunos vivenciaram durante a lecionação de uma UD de AptF através do MED. Isto revela que o MED acrescenta um sentido valorativo à aprendizagem dos alunos, estimulando não só a componente cognitiva e sócia afetiva, tais como o incremento de capacidades físicas, quando conjugado a um trabalho na AptF.

Porém, os alunos não melhoraram na componente da flexibilidade, espelhando este resultado no teste do senta e alcança. Reconhecemos que esta foi a componente menos estimulada nas aulas de AptF, dando maior atenção ao trabalho de outras destrezas como a força e a resistência. Desta forma, numa próxima abordagem, acreditamos que seria importante adotar estratégias para desenvolver a flexibilidade nos alunos de forma motivante. Ter uma boa amplitude de movimento certamente que também levará os alunos a terem um melhor desempenho nas diferentes matérias de ensino.

Embora, entre o 2º e o 3º momento, se tenha atravessado um novo confinamento, os alunos melhoraram significativamente a sua aptidão em 5 testes: 1) abdominais; (2) agilidade; (3) flexões de braços; (4) velocidade; e (5) dinamometria manual. Portanto, constatamos que toda a intervenção pedagógica desenvolvida durante 6 meses, nos quais, 3 os alunos passaram pelo ensino não presencial, surtiu uma variação positiva em quase todas as dimensões.

No ensino à distância, deparamo-nos com importantes desafios para os alunos obterem uma melhor saúde física e mental, assim como desenvolverem as suas capacidades de aprendizagem. Os resultados observados refletem a valorização do desenvolvimento das capacidades físicas.

Quanto aos resultados da CC, confirma-se que no Índice de Massa Corporal (IMC) houve uma subida abrupta, contudo, não revelando significado estatístico. Já a percentagem de massa gorda (%MG) obteve valores significativos entre as 3 avaliações. Com a intervenção da UD de AptF, entre a 1ª e a 2ª avaliação, verificou-se que os alunos diminuíram a sua % MG. Este resultado, leva-nos mais uma vez, a comprovar a validade do nosso trabalho em que, alunos intervencionados com uma UD de AptF segundo o MED melhoram a sua CC. Contudo, o período de confinamento resultou num incremento da massa gorda. Os ganhos obtidos com a intervenção desta UD foram atenuados pelos constrangimentos do ensino não presencial.

Podemos deduzir que a matéria de ensino de AptF foi um dos principais focos da nossa atuação. Todos os dados comprovam, cada vez mais, a importância que esta componente tem para o desenvolvimento e melhoria das capacidades físicas dos alunos. Para além do mais, com a introdução do MED no trabalho da AptF, também foram desenvolvidas as suas capacidades cognitivas, relacionais e a sua motivação para a EF.

Olhando para o ensino à distância, verificou-se que os efeitos da pandemia foram prejudiciais aos alunos, já sendo esperado uma diminuição nos níveis de AF. Na tentativa de combater esta problemática, foi dada sempre a prioridade ao trabalho da AptF nas aulas. Além disso, eram ainda enviadas tarefas complementares, associadas à organização e execução de circuitos de treino. Apesar de incentivarmos e motivarmos os nossos alunos a serem ativos, e embora estes assumissem uma certa resiliência, esperava-se que houvesse um aumento de peso e consequentemente um aumento de massa gorda.

O projeto de investigação EFERAM-CIT, permitiu-nos desenvolver um conjunto de estudos e de análise que contribuíram para potenciar o valor educativo da EF. No subcapítulo 5.1.6. anunciamos a importância que este projeto assume no nosso EP.

Em síntese, os dados só demonstram a importância que a AFD é insubstituível para os alunos, ao ponto de ser considerada uma atividade primordial. Esta é sem dúvida uma reflexão a ter em consideração nas escolas e que deve implicar consequências, quer para as condições das aulas de EF, quer ainda para o planeamento de eventuais projetos dinamizados no âmbito da flexibilidade curricular.

5.1.5. Autonomia e Flexibilidade Curricular

O currículo é uma realidade que socialmente reconhece o corpo de aprendizagens fundamentais num dado tempo e contexto (Roldão,2009). Este decorre de uma construção intencional, racional (Sousa & Fino,2014) e também social (Goodson, 2001). Assim sendo, o currículo procura transmitir a um grupo da sociedade um conjunto de saberes (Roldão & Almeida, 2018). Contudo, decorrente da nossa reflexão, o currículo atual, configurado com um vasto conjunto de programas nacionais universais, parece não responder de forma esperada às necessidades atuais e principalmente futuras, estando perante uma resistente mudança.

É nossa convicção, que a sociedade se encontra em constante transformação, pelo que se projeta uma mudança alicerçada em práticas pedagógicas inovadoras. O foco na Educação, passou a ser o sucesso dos alunos, exigindo-se assim às escolas uma melhor qualidade de aprendizagens, promovendo o sucesso de todos, numa perspetiva inclusiva

e de equidade (Silva & Fraga, 2021). É nesta perspectiva que o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) se apresenta como o meio de democratização do ensino e como um desafio para a transformação na escola, conferindo-lhe capacidades para o desenvolvimento de um papel ativo na definição, gestão e implementação do currículo (Santos & Leite, 2019).

Com efeito, com o propósito de melhorar a prestação do serviço educativo, foi criado em 2017 o Despacho nº5908/2017, de 5 de julho, designado Autonomia e Flexibilidade Curricular visando promover experiências significativas e uma gestão mais flexível e contextualizada do currículo. Proporcionou, portanto, às escolas e aos professores, a oportunidade de integrarem o desenvolvimento curricular, adequando o currículo a cada realidade, com vista a obter as competências patentes no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Despacho nº5908/2017, de 5 de julho).

Em 2018, deu-se mais um passo na designada gestão flexível do currículo e esta experiência deu origem à aprovação do Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho que veio dar liberdade às escolas para organizar o desenvolvimento curricular dos ensinamentos básico e secundário, com o intuito de desenvolver práticas que fomentem o alcance das AEEF. Essencialmente, esta nova experiência pedagógica vem sugerir “*uma outra forma de conceber os atos de ensinar e de aprender*” (Cosme, 2018, p.10), em que se atribuiu uma maior autonomia às escolas para tomarem decisões no currículo, para investirem em diferentes formas de gerir espaços e tempos de trabalho e, também, repensar noutro tipo de atividades e metodologias que estimulem a inteligência, a autonomia e a participação dos alunos. A autora ainda nos diz que o PAFC veio sugerir à escola a possibilidade de utilizar 25% da carga letiva semanal de forma mais atenuante e significativa, com o objetivo de aumentar o potencial das aprendizagens.

Neste seguimento, consciencializamos que a potencialidade deste projeto só acrescenta um desenvolvimento significativo tanto para o aluno como para o professor (Cohen & Fradique, 2018). Por um lado, o aluno é colocado no centro do processo de E-A revelando-se como um cidadão ativo, reflexivo e responsável e construtor das suas próprias aprendizagens. Por outro, o professor é considerado o agente do desenvolvimento curricular e têm a função de orientar as aprendizagens transversais e específicas.

Como forma de desenvolver o PAFC, o Conselho Pedagógico da EB23DEBC estabeleceu que esta atividade pedagógica se efetuava em contexto de projeto. Tendo por base os conteúdos programáticos de todas as disciplinas que são lecionadas nas turmas de

8ºano, procurou-se fazer um cruzamento de conteúdos, discutindo-se algumas ideias para possíveis atividades/projetos interdisciplinares. Em consequência da situação sanitária, provocada pela COVID-19, as opções tomadas para dar corpo a esta atividade tiveram que ser repensadas, de forma a verificar a sua viabilidade neste ano letivo.

O Jogo “*Resposta Exata*” foi o tema do projeto desenvolvido para as turmas do 8º ano e que teve como seguintes objetivos: (1) apresentar, de forma lúdica, os conteúdos trabalhados nas várias unidades curriculares ao longo do ano letivo; (2) promover o convívio e a competição saudável entre os alunos e (3) implementar ambientes inovadores de aprendizagem. Tratou-se de um concurso, em que foram reunidas questões das várias disciplinas, selecionadas pelos professores. Posteriormente foi criado um questionário global no aplicativo “*Kahoot!*”. No final do ano letivo, os alunos através do seu dispositivo móvel acederam ao *link* para o efeito e concorreram individualmente no contexto da sua turma.

“*O telejornal da Educação Física*” foi o tema do nosso projeto que permitiu desenvolver um trabalho de flexibilidade curricular nas disciplinas de EF, Português (PT) e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Todo o trabalho interdisciplinar efetuado teve com produto final a realização do Evento Culminante do MED aplicado ao ensino da AptF e que nos permitiu aliar à AEC. Esta atividade visou apresentar todo trabalho efetuado nas aulas de EF aquando da intervenção do modelo de ensino, recorrendo a trabalhos produzidos pelos próprios alunos. Neste sentido, as unidades curriculares mencionadas colaboraram de forma ativa e preciosa na interdisciplinaridade, possibilitando a objetividade, enriquecimento e envolvimento dos alunos. À medida que se desenvolvia esta atividade, foram acertados pormenores do que se pretendia por meio das necessidades de intervenção e organização. Entre outubro e novembro, os alunos puderam desenvolver os seus trabalhos no tempo horário de ambas as disciplinas. Ao professor de TIC foi solicitada uma maior intervenção, pois os conteúdos a serem transmitidos nesta atividade estavam dependentes da criação e edição de vídeos. Na disciplina de PT, a professora auxiliou os alunos na correção das suas respostas dadas nas entrevistas. Parece-nos consensual afirmar assim, que o contributo de outras áreas curriculares enriquece o património do conhecimento dos alunos.

Em jeito conclusivo, consideramos que as dimensões da autonomia pedagógica e curricular têm de ser (re)estruturadas, enquanto meio potenciador de aprendizagens significativas que dotem os estudantes de competências, conhecimentos e atitudes necessárias para melhor responder às exigências e desafios da sociedade. Embora,

possamos reconhecer o valor do quadro conceptual face ao desenvolvimento curricular, parece-nos necessário refletir mais sobre as necessidades e potencialidades dos nossos alunos, com vista a melhorar a articulação entre as AEEF e os conteúdos programáticos das diferentes unidades curriculares.

5.1.6. Projeto EFERAM-CIT

Estamos perante a realidade de um Sistema Educativo dominado pela transmissão de conhecimentos que parecem já não dar resposta aos problemas emergentes nos dias de hoje. Com efeito, é urgente atuar na Educação, utilizando o conhecimento e os meios que temos em disposição para otimizar as práticas pedagógicas de forma contextualizada e personalizada (Lopes et al., 2014; Lopes, Vicente, Prudente & Fernando, 2015).

O projeto de investigação EFERAM-CIT visa quebrar este paradigma de ensino, tendo como principal objetivo tentar melhorar as estratégias e o processo de E-A, estudando e investigando o impacto da prática pedagógica. Este projeto está inserido no MEEFES da UMA e possui uma pareceria com a Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia. Ainda como parceiros, estão incluídos os investigadores/professores que gerem a coordenação científica e as escolas onde se realiza o EP, incluindo a EB23DEBC. Ao longo do processo de Estágio, este projeto permitiu-nos desenvolver um conjunto de estudos e análises num cenário ecológico e laboratorial que foi imprescindível para o melhor desenvolvimento de várias atividades do EP.

Assim, o EFERAM-CIT reconhece um conjunto de instrumentos teórico-práticos e quadros concetuais que permitem realizar um processo de caracterização e monitorização nas nossas turmas, tais como: (1) tecnologias interativas de monitorização da AF (i.e., acelerómetros); (2) questionários para a recolha de dados socioeconómicos, hábitos de saúde, estilos de vida e outras informações do contexto escolar, dos nossos alunos; (3) teste sociométrico, para averiguar as relações interpessoais e dinâmicas de grupo existentes no seio da turma de estágio; (4) baterias de teste e equipas de campo especializadas para avaliar a AptF e a CC; (5) Questionários para avaliar a função cognitiva [i.e., *Cognitive Telephone Screening Instrument (COGTEL)*. Kliegel, Martin & Jäher (2007)]; (6) questionários para avaliar a perceção e a motivação dos alunos relativamente à escola, à disciplina e às matérias e modelos de ensino; e ainda (7) um

conjunto de investigações baseadas na intervenção de várias matérias de ensino utilizando diferentes estratégias e modelos.

De facto, a recolha de todos estes dados de caracterização e avaliação na nossa turma foi determinante na tomada de decisão pedagógica. No nosso entendimento, as evidências garantiram a criação de mais-valias e complementaridades para uma qualidade pedagógica no ensino. As diversas informações recolhidas logo no início do ano letivo, no contexto de PL e nas AIM, em particular, as atividades no domínio da caracterização da turma, forma fundamentais para uma personalização da nossa intervenção ao longo do EP.

No início de qualquer processo de E-A, tornasse importante conhecer o contexto de atuação. Um dos fatores cruciais para atingir a eficácia pedagógica, corresponde à caracterização dos nossos alunos nas mais diversas dimensões (Metzler, 2017). Na PL, por exemplo, o estudo das relações entre os alunos, auxiliou-nos na organização dos grupos de trabalho em contexto de aula. Os resultados dos questionários sobre os estilos de vida, foram importantes para repensarmos sobre os objetivos da EF e redirecionar para um determinado rumo, a nossa formação em contexto de educação para a saúde. Os resultados dos questionários relativos aos dados sociodemográficos e estatuto socioeconómico, permitiu-nos conceber estratégias, considerando os recursos e o grau de literacia dos EE.

A informação recolhida no domínio da AptF e da CC foi determinante no nosso EP e as suas finalidades assumiram 3 perspetivas distintas : (1) permitiu adquirir, no início do ano letivo, uma visão panorama sobre as capacidades físicas dos alunos e assim decidir focar mais numa ou outra componente da AptF; (2) avaliar o efeito de um programa de intervenção baseado num modelo de ensino (i.e., MED) centrado no aluno e na motivação para a EF; e (3) avaliar a evolução dos níveis de AptF e da CC dos alunos no final do ano letivo.

Neste domínio da AptF, o EFERAM-CIT revelou-se como uma potente ferramenta em três momentos de avaliação que ocorreram ao longo do ano letivo. Para nós, este foi um instrumento importante para detetar as fragilidades e potencialidades da turma, sendo, certamente, uma base essencial para a conceção do nosso planeamento anual. Em segundo lugar, recorreu-se às metodologias do projeto para realizar uma avaliação intermédia no processo de EP que se revelou também como procedimentos obrigatórios para controlar os efeitos nos alunos no decorrer da nossa investigação. Reconhecemos de facto, que o projeto teve uma enorme influência positiva em todo o trabalho efetuado e que nos possibilitou desenvolver um trabalho rico e robusto.

O projeto EFERAM-CIT também se apoia na utilização de tecnologias interativas capazes de recolher informações a partir de sensores tecnológicos - os acelerômetros. Estes aparelhos possibilitam uma maior atribuição de *feedbacks* aos alunos, motivando-os a ser mais ativos e também ajudam os professores de EF a melhor individualizar a oferta educativa (Lopes, Rodrigues, Correia, Alves, Prudente, Ornelas & Gouveia, 2019). Estes permitem captar informações relativas à frequência, duração e intensidade da AF praticada (Welk, Corbin & Dale, 2000). Atualmente, têm-se verificado como instrumentos viáveis de mensuração dos níveis de AF em diversos contextos e intervenções (Sasaki, Coutinho, Santos, Bertuol, Minatto, Berria, Tonosaki, Marchesan, Silveira, Krug & Benedetti, 2017). Os nossos alunos utilizaram-no durante um período de 7 dias e possuíam um diário de bordo para registrar diariamente a hora de colocação e de remoção do aparelho. No âmbito da nossa investigação na ApF também recorreremos a este tipo de monitorização.

Reconhecemos que sem o apoio das equipas de campo, formadas e treinadas no Projeto EFERAM-CIT, e sem o sério investimento em equipamentos, dificilmente conseguiríamos desenvolver uma intervenção pedagógica contextualizada no âmbito da nossa prática de EP. Por outro lado, para o cumprimento da atividade de caracterização da turma, valorizamos também toda a logística organizada pelos professores coordenadores do projeto, que orientaram as equipas com rigor e seriedade. Para além disso, o EFERAM-CIT ainda nos facilita todo este processo, construindo e concebendo-nos bases de dados onde tínhamos acesso aos dados da turma em geral, e de cada aluno em particular, já disponibilizados com tratamento estatístico. Ou seja, nas primeiras reuniões do CT, estas informações já se encontravam disponíveis para serem analisadas. Para além disso, o EFERAM-CIT possui outras bases estruturadas, onde foi possível colocar os dados da ApF e automaticamente gerar relatórios de todos os alunos.

Associado ao Projeto EFERAM-CIT, realizou-se a ação de Formação: *A Educação Física e o ensino à distância- Limitações e potencialidade* (ver capítulo 8.2.). Nesta, foram apresentadas as propostas de investigação realizadas pelos diferentes NE no contexto do EP. Este formato de ações, propostos pelo ciclo de estudos do MEEFEBs da UMa, pareceu-nos imprescindível, pois permitiu-nos reforçar e aprofundar as competências num contexto de investigação na área da EF. Falamos sobretudo de uma prática pedagógica baseada na evidência. A existência de equipas de campo seriamente competentes para atuar em contexto real de ensino, respeitando os objetivos predefinidos

e os procedimentos protocolares, revelou-se uma das maiores aprendizagens neste estágio.

O papel de professor e investigador permitiu-nos adquirir um vasto leque de competências científicas e pedagógicas, no qual saímos deste processo: (1) munidos de ferramentas de pesquisa científica em bases de dados científicos; (2) com capacidade de interpretar dados de investigação; e (3) capazes de conceber e desenvolver trabalhos de divulgação científica. Sendo este um mestrado profissional, muitas vezes, não cobre esta dimensão científica, absolutamente importante para desenvolver as capacidades de investigação de um docente. Os docentes hoje, devem ser investigadores da sua ação pedagógica. Devem basear a sua prática pedagógica na evidência da investigação que vão construído dia-a-dia.

5.2. Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem na turma do 2.º Ciclo

A PL não se resumiu apenas à turma atribuída de 3.º Ciclo. O EP também ficou marcado pela oportunidade de gerir e planear um processo de E-A numa turma do 2.º Ciclo (5º ano) da EBSAAS.

A lecionação das aulas nesta turma foi partilhada com todos os estudantes estagiários do 2º ano do MEEFEBS, onde cada mestrando ficou responsável por lecionar 6 aulas. Antes de iniciar este processo, o estagiário teve de observar duas aulas, com o objetivo de dar seguimento ao processo de ensino de forma contínua e progressiva.

Neste sentido, o professor titular da turma facultou-nos o documento da planificação anual da turma, onde pudemos consultar os conteúdos de ensino programados e outras informações essenciais para concebermos o nosso planeamento de aulas para esta turma.

A distribuição das aulas pelos 10 estagiários e respetivas matérias de ensino a lecionar por cada mestrando, coube à representante da turma do mestrado, que construiu um cronograma organizado das aulas, de modo a ajustar a intervenção de cada um de nós ao longo do ano letivo.

5.2.1. Caracterização da Turma

Esta turma de 5º ano era constituída por 21 alunos, dos quais, 10 eram do sexo feminino e 11 do sexo masculino com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos.

A turma tinha aula de EF às segundas-feiras (45min), às terças-feiras (45min) e às quintas-feiras (45min).

Das informações recolhidas, podemos reportar o seguinte: (1) a turma estava dividida por grupos, existindo uma clara separação entre géneros; (2) a dinâmica de grupo entre rapazes e raparigas era pouco recorrente e significativa; (3) destacavam-se 3 alunos que eram desestabilizadores no seio da turma, em que uma aluna transparecia um papel de líder perante as outras meninas, e outros dois alunos eram capazes de levar à indisciplina da turma; (4) o nível de proficiência motora da turma era heterogéneo, apresentando um grupo muito habilidoso e com uma boa AptF e outro com mais dificuldade; (5) verificavam-se maiores comportamentos desviantes nos momentos de instrução e demonstração dos exercícios. Neste sentido, o discurso inicial e a explicação dos exercícios devem ser o mais breve e claro possível, privilegiando um maior tempo de prática motora; (6) em relação à cultura desportiva, os alunos estavam numa fase introdutória na maioria das matérias de ensino e a terminologia e regras eram conteúdos de aprendizagem que estavam a ser aprendidos progressivamente; e (7) a maioria dos alunos apresentava uma grande motivação para as aulas de EF.

5.2.2. Intervenção Pedagógica

Após comprovarmos que a intervenção de uma UD de AptF segundo o MED nas aulas de EF, em turmas do 3.º Ciclo, levou a melhorias significativas nas capacidades físicas e na CC dos alunos, levantou-se a possibilidade de desenvolver, mais uma vez, esta temática, na turma do 2.º Ciclo. Consciencializados da complexidade inerente à nossa investigação, e por se tratar de ciclos de ensino diferenciados, compreendemos que seria eficiente proceder a uma readaptação das situações de ensino e das dinâmicas. Além disso, todos os ajustes efetuados rumavam no sentido de possibilitar que todos os alunos alcançassem os objetivos, e que, acima de tudo, mantivessem níveis de motivação elevados durante toda a intervenção.

Neste sentido, e de forma a realizar um trabalho bem pensado e sustentado, o nosso NE planeou uma UD de AptF que teve a duração de 9 horas. A intervenção foi subdividida pelos professores estagiários do nosso NE, embora ambos tivessem sempre presentes em todas as aulas desta intervenção.

Compreendemos, a partir da informação recolhida pelos colegas estagiários que lecionaram nesta turma anteriormente, que os alunos apresentavam uma preferência por jogos pré-desportivos. O nosso desafio foi sobretudo reformular estratégias e delinear metodologias para desenvolver a AptF de forma lúdica e motivante.

Ainda que a turma apresentasse um nível de proficiência elementar, quando lhes foi comunicado que iríamos abordar a AptF, sentimos um grande desconforto e desmotivação dos alunos para as aulas. Acreditamos que, o recurso frequente a situações competitivas, iria privilegiar um maior envolvimento e entusiasmo dos mesmos nas tarefas, aumentando assim o seu gosto e motivação pela prática desportiva.

Para a lecionação desta UD, e atendendo às situações de ensino readaptadas, procedemos à formação de 4 equipas, onde tivemos o cuidado de construir grupos homogéneos entre eles e heterogéneos entre si. Como desconhecíamos o perfil dos alunos, contactamos o professor estagiário que lecionou nesta turma antes da nossa intervenção para nos auxiliar na criação das 4 equipas de forma equilibrada e consistente.

Sendo a dinâmica de grupos pouco visível nesta turma, havendo um distanciamento entre rapazes e raparigas, consideramos importante promover um clima relacional no seio da turma e potenciar a aceitação e o valor de todos os alunos perante os seus colegas. Neste sentido, assumimos com estratégia, na formação das equipas, a inclusão de rapazes e raparigas, dando a oportunidade de todos partilharem ideias, pensamentos, estratégias de grupo e ainda criar laços de amizade entre todos os elementos.

Durante toda a intervenção procuramos ouvir os conselhos e sugestões fornecidas pelo professor titular da turma bem como os seus *feedbacks* para podermos melhorar o processo E-A e responder às necessidades da turma.

5.2.3. Resultados da Intervenção

Respeitando o percurso metodológico aplicado na investigação desenvolvida nas nossas turmas de 3.º Ciclo, procurámos nas duas primeiras aulas de intervenção avaliar o nível de AptF dos alunos. Contudo, as avaliações tiveram que ser repensadas, uma vez que surgiram vários constrangimentos que nos dificultou a realização de uma intervenção mais completa, nomeadamente: (i) devido ao agravamento da situação sanitária da COVID-19, não sendo possível estar presente uma equipa de campo para realizar todos os testes físicos e (ii) a turma possuía aulas de EF distribuídas por 3 blocos de 45 minutos semanais, pelo que toda a logística e procedimentos envolvidos levariam a ocupar 2 a 3 aulas de EF. Desta forma, a lecionação prática dos conteúdos de aprendizagem ficaria comprometida.

Atendendo às problemáticas existentes, aplicámos à turma os seguintes testes físicos da bateria do *FITescola*: (1) flexões de braços; (2) abdominais; (3) velocidade; (4)

agilidade; (5) salto vertical; e (6) vaivém. A realização destes testes foi concretizada com o apoio do professor titular da turma e do colega estagiário que ajudaram na recolha dos dados.

Nesta intervenção de um total de 12 aulas (i.e., 6 aulas lecionadas por cada estagiário do nosso NE) desenvolvemos uma investigação científica, comparando as avaliações da AptF, numa fase inicial e terminal do processo de aprendizagem. Além da avaliação quantitativa, aplicamos o questionário da motivação para as aulas de EF nos dois momentos (antes e pós intervenção).

Na última aula, colocámos aos alunos uma questão de resposta aberta para aferir a sua perceção e opinião sobre a abordagem vivenciada no domínio da AptF. Este foi um passo relevante, para que pudéssemos compreender se os alunos gostaram dos exercícios e das dinâmicas criadas em aula, o que serve também para valorizar todo o potencial de um trabalho realizado no desenvolvimento da AptF.

5.2.3.1. Testes Motores

Observou-se uma melhoria estatisticamente significativa da pré-intervenção para o pós-intervenção em todos os testes motores realizados, depois da participação numa UD de AptF e jogos pré-desportivos organizada e estruturada.

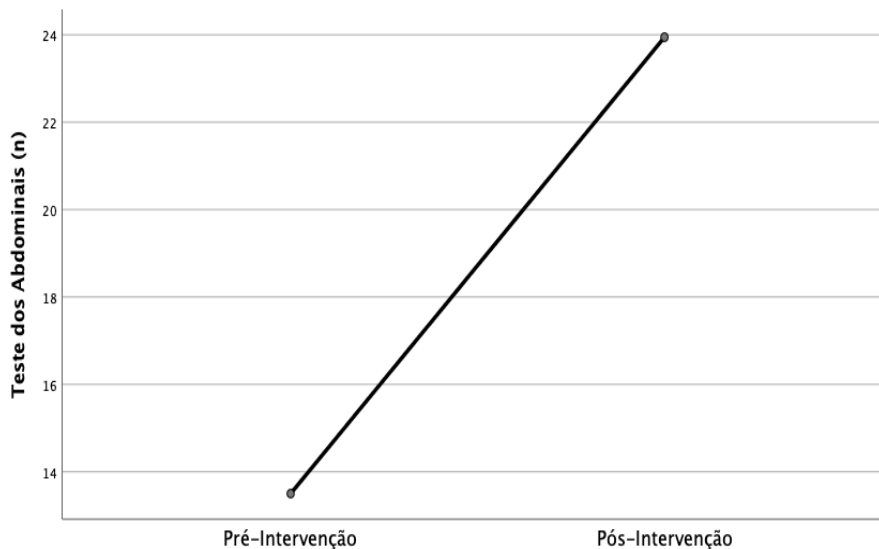


Gráfico 13. Avaliações Pré e Pós Intervenção do teste dos abdominais na turma do 2.º Ciclo.

Para a realização do teste dos abdominais, constatamos a existência de resultados estatisticamente significativos (gráfico 13). Os resultados obtidos demonstram que em média os alunos conseguiram melhorar a sua performance da pré intervenção ($13,5 \pm 11,3$) para o pós intervenção ($23,9 \pm 26,8$; $p=.036$).

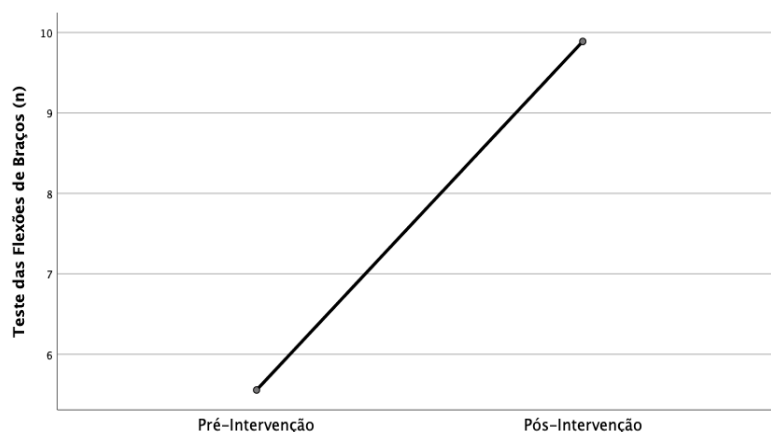


Gráfico 14. Avaliações Pré e Pós Intervenção do teste das flexões de braços na turma do 2.º Ciclo.

No caso do teste das flexões de braços verificou-se um efeito de interação significativo entre o programa de intervenção e o tempo (gráfico 14). Existiu uma mudança na performance neste teste motor ao longo da UD, sendo que os alunos conseguiram melhores resultados da pré intervenção ($5,5 \pm 3,0$) para o pós intervenção ($9,9 \pm 5,6$; $p=.004$).

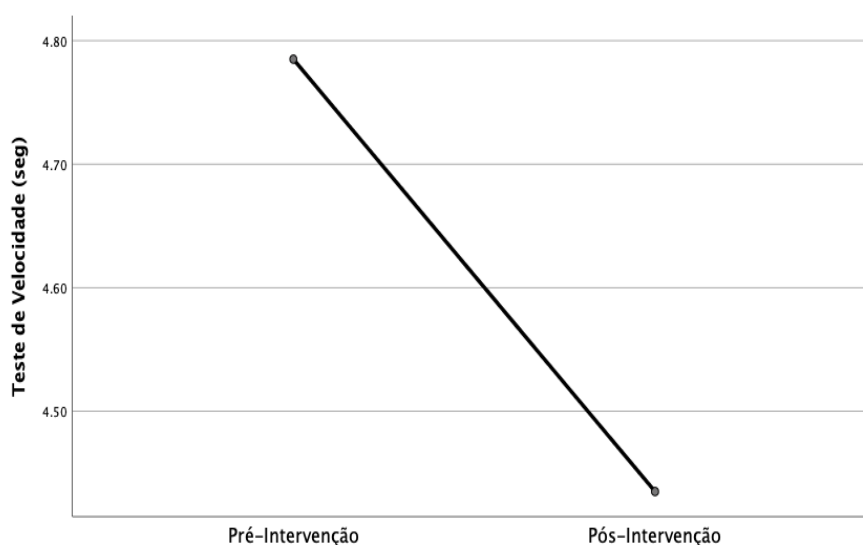


Gráfico 15. Avaliações Pré e Pós Intervenção do teste de velocidade na turma do 2.º Ciclo.

Relativamente ao teste de velocidade podemos verificar a existência de resultados estatisticamente significativos (gráfico 15). Os resultados obtidos demonstram que em média os alunos conseguiram melhorar a sua performance da pré intervenção ($4,8 \pm 0,5$) para o pós intervenção ($4,4 \pm 0,4$; $p=.001$).

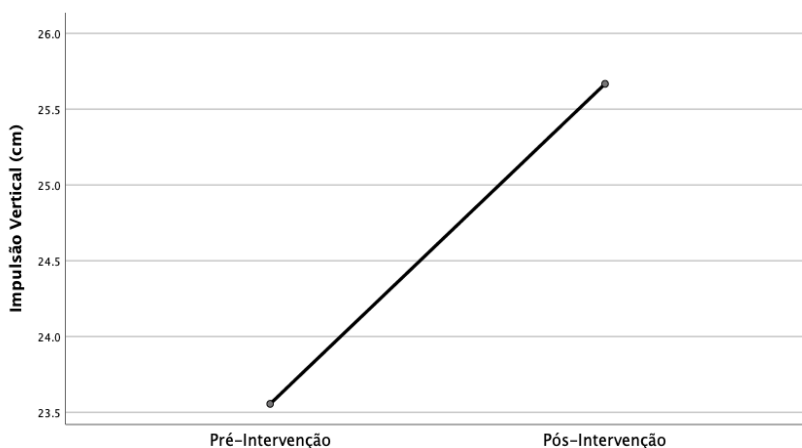


Gráfico 16. Avaliações Pré e Pós Intervenção no teste de impulsão vertical na turma do 2.º Ciclo.

No que respeita ao teste de impulsão vertical, podemos aferir que houve um efeito significativo na prestação dos alunos antes e depois da realização desta UD (gráfico 16). Os resultados alcançados expressam que os alunos melhoraram a sua performance da pré intervenção ($23,6 \pm 4,0$) para o pós intervenção ($25,7 \pm 5,4$; $p=.037$).

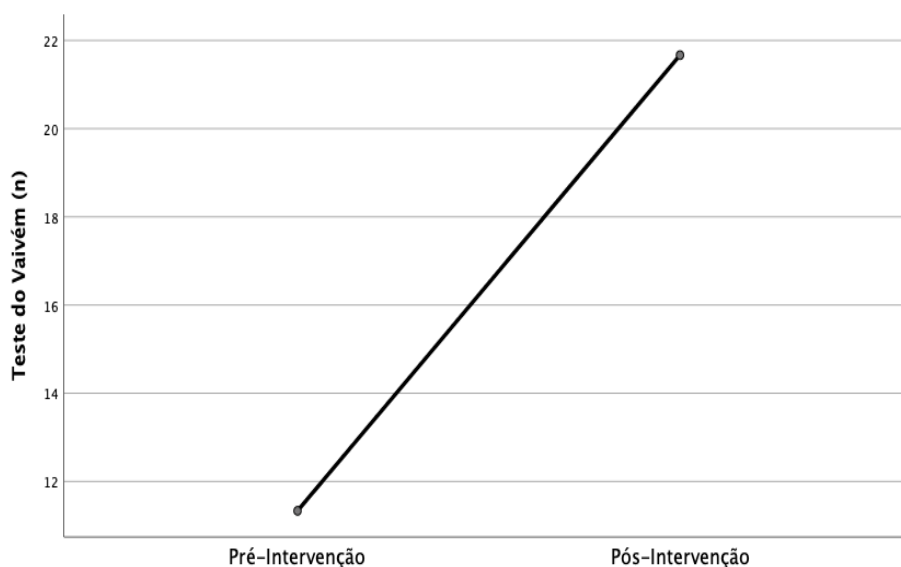


Gráfico 17. Avaliações Pré e Pós Intervenção do teste do vaivém na turma do 2.º Ciclo.

Os resultados recolhidos relativamente ao teste do vaivém (gráfico 17) demonstram que houve uma melhoria significativa na performance dos alunos da pré intervenção ($11,3 \pm 7,3$) para o pós intervenção ($21,7 \pm 10,5$; $p=.001$).

5.2.3.2. Motivação

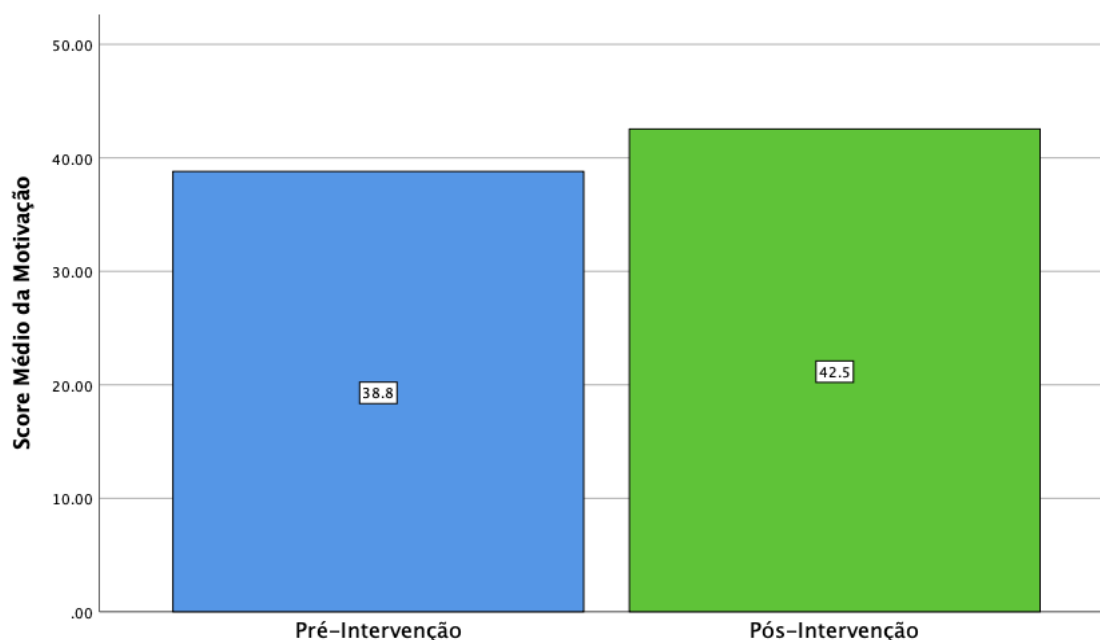


Gráfico 18. Avaliações Pré e Pós Intervenção da motivação na turma do 2.º Ciclo.

No gráfico 18 podemos verificar que houve um aumento estatisticamente significativo no *score* da motivação da pré-intervenção ($M= 38,8$, $SD= 4,0$) para a pós-intervenção ($M= 42, 5$, $SD= 3,2$; $p=.006$).

5.2.3.3. Avaliação do impacto da intervenção pedagógica reportada pelos alunos

O impacto da intervenção pedagógica nos alunos foi analisado a partir das respostas dos alunos dadas à seguinte questão aberta: “Diz aquilo que mais gostaste nas aulas de Aptidão Física da Professora Cláudia e do Professor Francisco”.

A informação foi organizada em função da categoria “Motivação e aspetos valorizados pelos alunos”. Foram analisadas 21 respostas e enquadradas em 2 sub-dimensões: (1) intervenção dos Professores e (2) atividades realizadas nas aulas.

A avaliação do impacto da intervenção pedagógica baseada numa UD de AptF na dimensão do entusiasmo auto reportada pelos alunos, é apresentada na tabela 4. Nesta dimensão, 33,33% dos alunos demonstraram a sua satisfação pela forma como os

professores lecionaram os conteúdos, realçando ainda a relação positiva que estes desenvolveram com os alunos. Já os restantes 66,67% dos alunos reforçaram o seu contentamento com as atividades realizadas nas aulas e as suas dinâmicas.

Tabela 4. Impacto da Intervenção Pedagógica auto reportada pela turma do 2.º Ciclo.

Dimensão de análise: Entusiasmo (motivação e aspetos mais valorizados)		Frequência Absoluta	Frequência Relativa	
Motivação e aspetos valorizados pelos alunos	“Gostei dos professores [...]” “[...] gostei da forma como os professores explicavam os exercícios” “Gosto muito dos professores, eles são muito divertidos [...] os seus trabalhos estão a correr bem e queria que eles fossem meus professores de educação física para sempre” “O que eu mais gostei foi da forma como os professores explicaram os exercícios. Foram bondosos connosco e trataram-nos bem. Obrigada. Gostei de aprender com vocês” “[...] e também gostei muito dos professores” “[...] não quero que eles se vão embora” “Eu gosto muito do vosso empenho para ensinar e dos vossos exercícios/jogos”	Intervenção dos Professores	7	33,33%
	“Os Jogos” “[...] e da parte da professora Cláudia do teste dos abdominais e dos jogos competitivos” “Aquilo que gostei mais foi o teste do vaivém e dos jogos” “O jogo do Mata” “Gostei muito dos jogos, principalmente do jogo dos congelados e do mata-piolhos” “[...] e os jogos e atividades são muito boas” “Gostei muito de fazer os jogos” “O exercício das esponjas” “O que mais gostei foi dos exercícios para melhorar as minhas capacidades” “O que eu gostei mais nas aulas dos professores foram vários jogos e exercícios novos [...]” “Eles não disseram para nós fazermos atividades de criança” “Gosto muito dos professores porque fazem jogos divertidos e atividades físicas também [...]” “Praticar e conhecer os desportos que foram realizados nas aulas. Como por exemplo, corrida, <i>skipping</i> , abdominais. Gostei muito” “Os testes, os jogos... tudo o que nós fizemos!”	Atividades realizadas nas aulas	14	66,67%
Total			21	100%

5.2.4. Balanço Geral

A lecionação de aulas a uma turma do ensino básico foi um processo desafiante, uma vez que fomos confrontados com alunos de faixas etárias que revelam maiores comportamentos desviantes, em relação aos alunos do 3.º Ciclo e ensino secundário, cujas problemáticas a gerir são diferentes.

Embora se tenham aplicado situações de aprendizagem idênticas às utilizadas na turma do 3.º Ciclo, as dinâmicas estabelecidas nas aulas do 5º ano ocorreram de forma completamente diferente, levando-nos a adaptar e ajustar constantemente as metodologias e as estratégias de ensino.

Reconhecemos que numa fase inicial, tivemos alguma dificuldade em motivar os alunos e sobretudo a controlar alguns comportamentos desviantes. Os alunos mostravam-se pouco dispostos e motivados para trabalhar a AptF, dificultando a nossa intervenção pedagógica e a aprendizagem destes. No entanto, admitimos que nas primeiras aulas, foram dinamizadas situações de ensino um pouco complexas para o nível de compreensão e de execução dos alunos, levando-os ao desinteresse pelas atividades.

Os estudantes apresentavam dificuldade em compreender os objetivos da aula e dos exercícios, reduzindo-se o tempo de prática efetiva. Quanto à nossa atuação, também sentimos dificuldades ao nível da instrução, utilizando uma terminologia pouco adequada à faixa etária intervencionada. Com efeito, apoiamo-nos nos conselhos do professor titular da turma e tomamos outro rumo para uma aprendizagem mais significativa do aluno e para um melhor funcionamento das aulas.

Neste sentido, demos desenvolvimento a várias estratégias que consideramos essenciais nas aulas, nomeadamente: (1) utilização de desafios competitivos de AptF em todos os momentos de aula, simplificando ao máximo os objetivos e os critérios de êxito; (2) proporcionar em todas as aulas jogos pré desportivos, pois era a preferência dos alunos e onde era notável a sua concentração, envolvimento e entusiasmo nas aulas; (3) divisão da turma em 4 equipas homogéneas entre si e heterogéneas entre elas, mantendo-se estas pouco alteráveis ao longo das aulas, e estabelecendo assim rotinas de trabalhos; e (4) instruções iniciais breves e concisas, pois alunos desta idade não possuem um poder de concentração elevado e demasiada informação retida, levava-os à falta de compreensão dos exercícios.

Com esta experiência pedagógica, percebemos que os alunos do 5º ano com 10/11 anos necessitam de estar em constante empenhamento motor, por isso, é fundamental dar-lhes exercícios e tarefas para os manter focados nas aulas de EF. A criação de rotinas foi importante para rentabilizar o tempo disponível de aula e elevar o tempo de prática.

Detetamos também outras estratégias de organização que não rentabilizavam a aprendizagem dos alunos e que nos foi alertado pelo professor titular da turma. Em primeiro lugar, a colocação dos alunos em formação xadrez e/ ou meia lua nos momentos de aquecimento ou em outros momentos dedicados a exercícios de condição física, não

resultou como esperado, culminando numa inquietação e falta de atenção dos alunos. Em segundo lugar, reconhecemos que utilizamos pouco material para sinalizar os exercícios. Atendendo ao facto de que, os alunos nestas faixas etárias necessitam de um referencial espacial maior, faria todo o sentido apostar numa boa sinalização das atividades e delimitação de áreas para uma melhor organização e sobretudo compreensão das tarefas. Além disso, a utilização de um apito sonoro seria também um auxiliar do processo, com o objetivo de chamar a atenção dos alunos e criar rotinas de organização.

Durante esta curta intervenção, e com todas as adaptações necessárias, houve uma evolução do processo de E-A a todos os níveis. Apercebemo-nos que os alunos ao longo do processo compreendiam melhor as dinâmicas solicitadas, cumpriam com sucesso as tarefas, saindo da aula com um sorriso no rosto. No final desta intervenção, acreditamos que possivelmente os alunos estavam com maior motivação para as aulas de EF.

Refletindo sobre a investigação realizada nesta turma, os resultados comprovam, mais uma vez, que a abordagem da AptF teve efeitos positivos no desenvolvimento das capacidades físicas dos alunos, verificando-se melhorias significativas em todos os testes físicos realizados. Os alunos intervencionados com uma UD de AptF e jogos pré desportivos melhoraram a sua destreza geral, ficando mais fortes, mais ágeis e mais rápidos. Conclui-se também que os alunos ficaram mais motivados para as aulas de EF, expressando também a sua satisfação pelas situações de ensino desenvolvidas. Estes resultados positivos só comprovam que o trabalho na AptF nas escolas deve ser realmente valorizado, pois é a partir da sua incidência que os alunos são capazes de desenvolver competências nas outras matérias de ensino.

Todos os diálogos realizados no final de cada sessão com o professor titular da turma, foram sem dúvida uma mais valia para refletir sobre a minha atuação docente e reestruturar os conteúdos e as dinâmicas, aula após aula, com o objetivo de tornar cada vez mais significativa a aprendizagem dos alunos.

Por fim, a lecionação destas aulas foi muito gratificante para nós, pois pela primeira vez tivemos contacto com alunos de um ciclo de escolaridade diferenciado, onde nos apercebemo-nos que neste contexto, as dificuldades e necessidades são diferentes. Apesar de ter sido um período de lecionação curto, foi grande ao nível de aprendizagens, pela diversidade de situações vivenciadas. Numa perspetiva futura, a lecionação a diferentes ciclos de ensino confere ao professor uma “bagagem” superior de competências, essenciais para a formação e construção do perfil docente.

5.3. Assistência às Aulas

5.3.1. Enquadramento e Objetivos

A assistência às aulas é uma das atividades integradas no nosso EP, sendo uma das linhas programáticas ao nível da PL. Esta atividade consiste em realizar pelo menos 20 observações a diferentes docentes de EF num formato de relatório crítico.

O Decreto-Lei nº15/2007 de 19 janeiro, no artigo nº45, consta que a observação de aulas é um processo obrigatório na avaliação do desempenho docente. Por isso, este é um mecanismo que deve ser considerado como prática reflexiva essencial sobre os modos de intervenção e atuação letiva e sobre o desempenho do professor.

Na visão de Sarmento (2004), observar não é só olhar o que se passa à nossa volta. Deve evidentemente conceder-lhe um significado, pois a observação deve ser planeada (Rosado, 1989). Esta prática, no decorrer do nosso processo de formação, constitui uma ferramenta indispensável de aprendizagem na intervenção pedagógica do professor observador, levando à aquisição de competências em vários domínios (Pauwels, 1979, cit. por Rosado, 1997).

Segundo Reis (2011), a observação de aulas e a sua discussão de qualidade sobre o desempenho, constitui uma componente extremamente importante para o processo de crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional de qualquer professor, independentemente do seu nível de experiência. Assim sendo, a passagem pelas funções como observador e como observado permite ampliar os nossos conhecimentos e capacidades profissionais, constituindo assim um catalisador importante de aprendizagem.

O sucesso do processo de observação das aulas, depende de uma preparação criteriosa de vários fatores, designadamente no que diz respeito à definição da frequência e duração das mesmas, à escolha de metodologias a implementar, à conceção de instrumentos de registo adaptados e aos focos da observação e necessidades particulares de cada professor (Reis, 2011). Em relação a este último aspeto, a observação da aula, a gestão da mesma, a interação entre professor/aluno, o discurso do professor e dos alunos, o clima de trabalho e as atividades pedagógicas são exemplos muito importantes de focos de observação.

Encaramos este processo como uma oportunidade para os professores se envolver de forma colaborativa, na reflexão sobre o seu desempenho profissional e na discussão de estratégias que permitem melhorar as suas práticas. A recolha de informações de aulas

observadas, são úteis e proporcionam informações valiosas sobre as competências profissionais do professor e as suas ideologias relativamente ao processo de E-A.

Para Reis (2011), o processo de assistência às aulas invoca um conjunto de finalidades que auxilia o professor ao longo do processo de E-A, tais como: (1) adequar o processo de E-A às necessidades dos agentes educativos; (2) avaliar as decisões curriculares implementadas; (3) compreender e refletir sobre as estratégias didático-pedagógicas, metodologias e as demais abordagens a utilizar durante todo o processo de ensino; e (4) proporcionar a reflexão sobre as potencialidades e limitações de diferentes abordagens, estratégias, metodologias e atividades.

5.3.2. Metodologia e Procedimentos

Na atividade de assistência às aulas, foram observadas um total de 29 aulas. As aulas foram assistidas em turmas de 2.º e 3.º Ciclo de ensino.

Especificamente, foram observadas 3 aulas na turma do 3.º Ciclo do colega de estágio. Nestas aulas foram lecionados conteúdos de ARE, DC, Voleibol e Atletismo. Também observamos 6 aulas desse mesmo professor na turma do 2.º Ciclo da EBSAAS. Os conteúdos lecionados remetiam para a abordagem da AptF através de jogos pré-desportivos. Posteriormente, analisamos e comparamos a sua intervenção em ciclos de ensino diferentes.

Ainda no que se refere às observações na turma do 2.º Ciclo da EBSAAS assistimos à lecionação de 2 aulas orientadas por dois colegas estagiários. Um colega lecionou a matéria de ensino de atletismo e o outro desenvolveu jogos pré - desportivos.

Foram observadas ainda 2 aulas de um professor com experiência na docência da EF numa turma de 2.º Ciclo da EB23DEBC. Foram observados conteúdos de AptF recorrendo a formatos competitivos lúdicos.

As restantes 16 observações assumiram outra forma de avaliação, em virtude da investigação científica realizada na nossa PL. Recorremos à utilização de acelerómetros para avaliar a carga externa dos alunos das turmas de 3.º Ciclo da EB23DEBC. Com efeito, deste conjunto de observações, avaliamos 8 aulas das turmas orientadas por um professor experiente, 4 aulas da turma do meu colega estagiário e 4 aulas da minha turma de intervenção. Procurámos assim utilizar instrumentos válidos que nos permitiu averiguar a qualidade da intervenção do docente e o efeito das aprendizagens nos alunos. Os dados recolhidos através da acelerometria objetivaram comparar a UD de AptF baseada no MED, aplicada nas nossas turmas, e a UD de AptF baseada na prática usual.

5.3.2.1. Instrumentos de Avaliação

5.3.2.1.1. Observação Direta

Utilizamos o método de observação direta para registrar a AF. Nas aulas assistidas do 3.º Ciclo, procedemos à gravação em vídeo para posteriormente observarmos e analisarmos as aulas. Este método permitiu descrever com precisão o que está a ocorrer na AF espontânea e permitiu ainda obter informações tanto qualitativas como quantitativas (Welk, 2002a).

5.3.2.1.2. Ficha de Observação

Utilizamos também uma ficha de observação (anexo 1) no qual a sua construção respeitou a adaptação proposta por Piéron (1982) e Carreira da Costa (1995) ao nível das funções de ensino, e ainda os conhecimentos adquiridos na unidade curricular de Pedagogia do Desporto. Avaliamos então: (i) a apresentação dos conteúdos; (ii) a organização da aula; (iii) os *feedbacks*; (iv) a afetividade; e (v) a observação silenciosa. Utilizou-se uma escala qualitativa de *Likert* com 3 níveis avaliativos para estruturar cada componente (1=Não satisfaz;3= Satisfaz e 5= Satisfaz bem).

Ainda neste instrumento de observação, foram introduzidas notas de campo, que segundo Dias (2011), é uma das componentes mais revelantes da aula, como os aspetos positivos e a melhorar.

5.3.2.1.3. Acelerómetros e Cardíofrequencímetros

Os acelerómetros (modelo WGT3X da *Actigraph*) foram utilizados para avaliar o TEM dos alunos através do tempo despendido em AFMV. Nas 16 aulas monitorizadas foi respeitado e cumprido todos os procedimentos protocolares. Os instrumentos foram colocados no início de cada momento de avaliação. A programação e descarga dos dados, foi realizada através do software *Actife Monitoring System*, sendo selecionado *epochs* de 10 segundos. Lopes, Simões e Fernando (2015) afirma-nos que o TEM é um indicador de eficácia pedagógica nas aulas de EF. Além disso, o conhecimento deste indicador permite melhorar a qualidade de intervenção, possibilitando o professor de aperfeiçoar a sua precisão de diagnóstico, prescrição e controlo de um processo pedagógico individualizado (Pinto, Rodrigues, Gouveia, Nóbrega & Lopes, 2018).

Também foram utilizados cardíofrequencímetros da marca Polar H10 para avaliar a frequência, a intensidade e a duração da AF. Estes aparelhos são emparelhados via

Bluetooth com os acelerómetros e a descarga de dados realiza-se a partir do *software ActiLife Monitoring System*.

5.3.2.1.4. Escala de Perceção Subjetiva de Esforço

Durante as 16 aulas monitorizadas, recorreu-se à ferramenta de monitorização do esforço nas aulas de EF com o objetivo de verificar se a perceção que o aluno tem durante as tarefas da aula de EF vai ao encontro da intensidade prevista pelo docente. A partir dessa informação é possível modificar o planeamento, acelerando ou reduzindo as dinâmicas dos exercícios, caso assim seja necessário, com vista a otimizar o desempenho do aluno. O aluno transmite a sua sensação pessoal de fadiga e de intensidade do esforço através de uma tabela de Borg numerada de 0 a 10, em que 0 significa o estado de repouso, onde o esforço é mínimo e 10 corresponde ao maior esforço.

A escala de perceção do esforço foi aplicada em três momentos de cada aula: no início, após o aquecimento, no momento central da aula e após os alongamentos.

5.3.2.2. Tratamento de dados

Foi utilizado o programa *Microsoft Office Excel* versão 16.0 para o tratamento de dados da ficha de observação. Foram realizadas um conjunto de análises descritivas de cada um dos parâmetros observados nas aulas. Além disso, para sustentar esta análise, apoiamo-nos nos apontamentos e/ ou observações realizadas na ficha de observação.

Ao nível dos dados recolhidos através da acelerometria, estes foram tratados através do programa estatístico *SPSS* versão 26.0. Realizou-se uma análise descritiva de todos os dados e outro tipo de análises específicas para estudar o TEM dos alunos nas aulas de EF, por meio da percentagem da sua AFMV nas aulas.

5.3.3. Resultados e Análise dos Dados

Para a análise e discussão dos dados, tivemos em consideração os instrumentos supramencionados anteriormente. No que se refere à ficha de observação, a análise incidiu nos seguintes aspetos: (1) comparação da intervenção de professores estagiários no 2.º Ciclo de Ensino e (2) comparação entre a intervenção do professor estagiário vs. professor experiente no 2º e 3.º Ciclos de Ensino. A construção dos gráficos descritivos assentou no cálculo dos valores médios de cada um dos parâmetros observados nas aulas.

Quanto aos dados recolhidos pelos acelerómetros, foi realizada uma análise da carga externa no sentido de comparar o impacto da intervenção do MED na AptF, e a intervenção baseada na prática usual de AptF. Nesta análise, pretendeu-se comparar a percentagem de AFMV dos alunos em cada uma das abordagens vivenciadas, refletindo sobre as suas implicações pedagógicas.

5.3.3.1. Comparação entre as intervenções de Professores Estagiários no 2.º Ciclo de Ensino

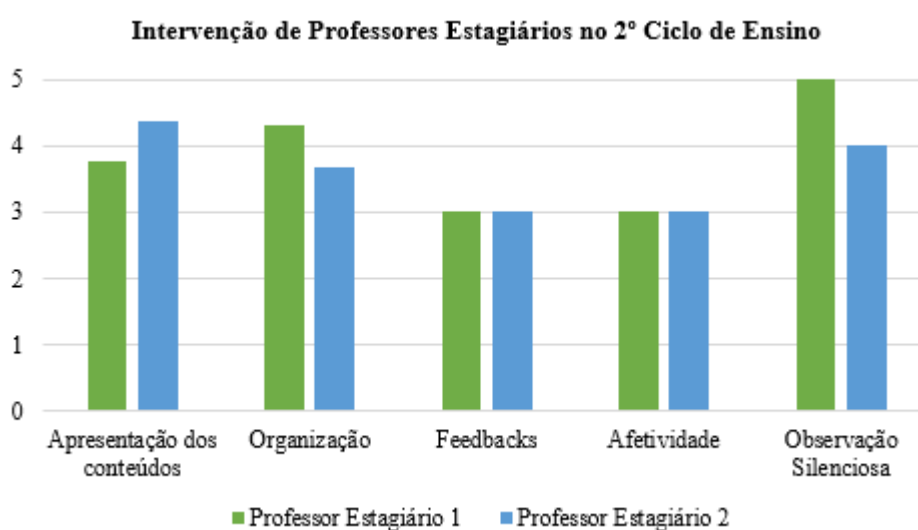


Gráfico 19. Intervenção de Professores Estagiários no 2.º Ciclo de Ensino.

O gráfico 19 corresponde aos dados recolhidos de dois professores estagiários e ambas as intervenções foram desenvolvidas na mesma turma de 2.º Ciclo. O professor estagiário 1 lecionou conteúdos da matéria de ensino de atletismo, mais especificamente técnica de corrida e o professor estagiário 2 lecionou jogos pré desportivos.

Iniciando pela apresentação dos conteúdos, o professor estagiário 1 apresentou algumas fragilidades neste parâmetro, tais como: (1) não definiu claramente os objetivos gerais e as dinâmicas pretendidas; (2) a sua colocação perante o grupo não foi a mais adequada, encontrando-se os alunos muitas vezes nas costas do professor; (3) utilizou uma terminologia complexa e pouco compreensível na apresentação dos exercícios; e (4) não efetuou um balanço final da aula. O professor estagiário 2 apresentou de forma clara e precisa os conteúdos da aula e das situações de ensino, utilizando um vocabulário apropriado. Além disso, foi capaz de captar a atenção dos alunos em todos os momentos da aula.

No parâmetro da organização da aula, o professor estagiário 1 obteve um *score* elevado devido a : (1) realizar uma boa gestão dos alunos e dos exercícios, minimizando eficientemente os tempos de organização ao nível das transições e maximizando o tempo útil de aula, potenciando assim um maior TEM aos alunos; (2) colocação do material eficiente para a orientação espacial dos alunos, facilitando a compreensão e execução nas tarefas; e (3) no final da aula, privilegiou a realização de um jogo pré-desportivo que consolidava todos os conteúdos trabalhados no início da aula. Contrariamente, o professor estagiário 2 obteve um *score* inferior, apresentando dificuldades em: (1) formar equipas equilibradas; (2) identificar problemáticas e reajustar os objetivos às necessidades da turma; e (3) enquadrar o material de forma eficiente, sendo que poderia ter utilizado sinalizadores para delimitar o terreno de jogo e coletes para distinguir as equipas nas diferentes atividades.

Ao nível dos *feedbacks*, os professores alcançaram um *score* médio, uma vez que foram verificados poucos *feedbacks* de carácter construtivo e formativo para potenciar a aprendizagem dos alunos. Apesar de se verificar uma frequente observação das suas prestações, foram realizados poucos *feedbacks* individuais e prescritivos. Para os conteúdos lecionados pelo professor estagiário 1, as apreciações construtivas seriam muito importantes para o aluno melhorar e evoluir, uma vez que se tratava de técnica individual de corrida. Na aula assistida do professor estagiário 2, privilegiou-se muitos *feedbacks* de reforço como, “muito bem” ou “isso mesmo”.

No parâmetro referente à “afetividade”, reconhecemos que ambos os professores poderiam ter melhorando a sua intervenção. No nosso parecer, o professor estagiário 1 não procurou desenvolver um clima positivo na aula. Adotou uma postura demasiado severa e autoritária para a faixa etária intervencionada. Também se verificou poucos momentos em que o professor realizou um elogio ou valorização do esforço e dos resultados obtidos pelos alunos. Com efeito, os alunos demonstraram desmotivação para as tarefas práticas. Já o professor estagiário 2, teve dificuldade em interagir e intervir com os alunos, uma vez que seria a o seu primeiro contacto com a turma. Por outro lado, mesmo com uma intervenção mais acautelada, as situações de ensino idealizadas, levaram a uma maior motivação dos alunos.

No parâmetro da “observação silenciosa”, verificamos que o professor estagiário 1 obteve um valor médio superior. Este mostrou-se muito atento na prestação dos alunos, reajustando as estratégias e dinâmicas das aulas. Apercebemo-nos, por exemplo, que as equipas estavam desequilibradas, e que o professor procedeu imediatamente a um juste,

de forma a torná-las consistentes. Já o professor estagiário 2 teve alguma dificuldade em ajustar as situações de aprendizagem ao nível de proficiência dos alunos.

5.3.3.2. Comparação entre a intervenção do Professor Estagiário vs. Professor Experiente no 2.º e 3.º Ciclos de Ensino

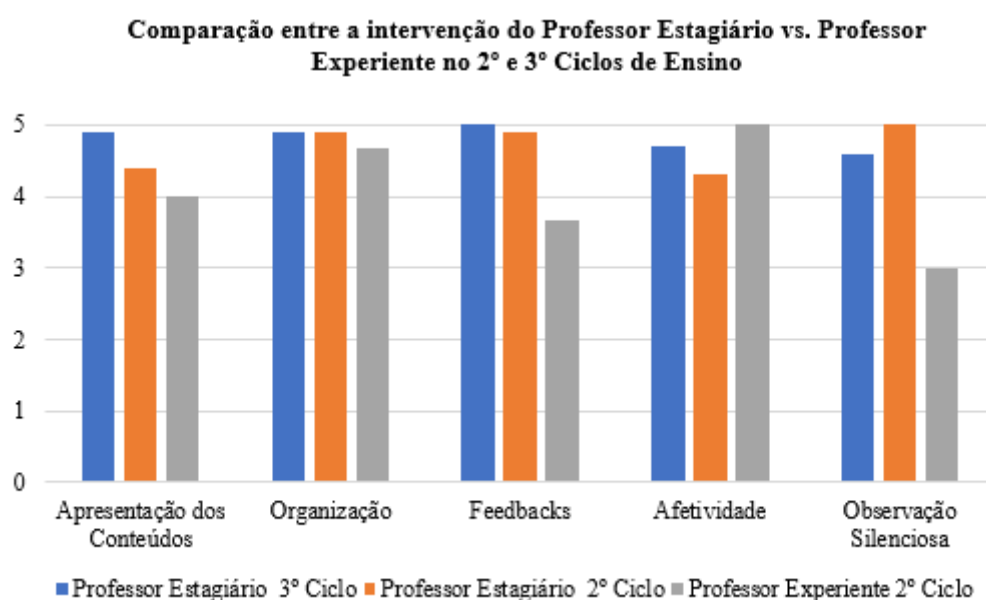


Gráfico 20. Comparação entre a Intervenção do Professor Estagiário vs. Professor Experiente no 2º e 3º Ciclos de Ensino

No gráfico 20, podemos observar os dados recolhidos de aulas assistidas de dois professores em ciclos de ensino diferentes. Um dos professores corresponde ao meu colega de estágio, no qual observei a sua intervenção numa turma do 3.º Ciclo e numa turma do 2.º Ciclo. O outro professor tratou-se de um docente experiente na EF observado numa turma de 2.º Ciclo.

O professor estagiário lecionou conteúdos de DC, ARE, Voleibol e Atletismo na turma do 3.º Ciclo. Já na turma do 2.º Ciclo lecionou conteúdos de AptF recorrendo a circuitos de *fitness* e desafios físicos competitivos e ainda abordou jogos pré-desportivos. No que se refere ao professor experiente, este lecionou conteúdos idênticos aos aplicados pelo professor estagiário no 2.º Ciclo, organizando circuitos de AptF.

No parâmetro “apresentação dos conteúdos”, o professor estagiário apresentou uma intervenção positiva em ambos os ciclos de ensino. Os seus resultados positivos deveram-se essencialmente a: (1) exposição de forma breve e objetiva dos conteúdos a serem trabalhados na aula; (2) vocabulário adequado e perceptível ao nível dos alunos; (3)

manutenção dos alunos dentro do seu campo visual; e (4) balanço final rápido e conciso, evidenciando os aspetos positivos da aula e a melhorar. Embora, na turma do 2.º Ciclo se tenha detetado alguma dificuldade do professor em apresentar os conteúdos, esta lacuna esbateu-se de aula para aula, melhorando a sua intervenção. Já o professor experiente demonstrou uma qualidade em todos os parâmetros mencionados, porém, em nenhuma aula apresentou os objetivos gerais nem realizou um balanço final.

Em relação ao parâmetro da organização, ambos os professores tiveram eficiência na aula. Alguns aspetos que levaram ao sucesso dos professores foram: (i) planos de aulas e estratégias adequadas ao nível de proficiência dos alunos; (2) colocação do material no terreno bem identificado, o que rentabilizou as dinâmicas da aula; e (3) movimentação eficiente dos alunos na aula. Todavia, constatamos que o professor experiente poderia ter minimizado eficientemente os tempos de organização, pois verificou-se um extensivo período de transição de um exercício para outro. Além disso, de forma geral, algumas situações de ensino poderiam ter sido mais ajustadas, pois reportamos vários episódios em que os alunos acusaram não entender as condições de realização e os critérios de êxito do exercício.

No que respeita aos *feedbacks*, verificou-se que os professores observavam atentamente os alunos, procurando dar *feedbacks* prescritivos e corretivos, no sentido de ajudar o aluno a corrigir o movimento e ter um melhor desempenho. No caso da professora experiente, a sua turma possuía alunos com debilidades cognitivas, pelo que a atribuição de *feedbacks* individuais seria uma boa estratégia para o sucesso destes alunos. De facto, os *feedbacks* são fundamentais para desenvolver a aprendizagem.

Na afetividade, considero que os professores conseguiram desenvolver um clima positivo de aula, sendo possível observar um carinho especial e respeito dos alunos para os professores. O professor experiente destacou-se neste critério, desenvolvendo um ótimo ambiente de trabalho. Observou-se uma boa relação com os alunos, procurando interagir de forma motivante. Já o professor estagiário, obteve *um score* relativamente inferior em ambas as turmas intervencionadas. Na turma do 2.º Ciclo, apercebemo-nos que houve uma maior preocupação do professor estagiário em organizar a aula e controlar os exercícios, bem como combater comportamentos desviantes, descurando, por vezes os aspetos afetivos. No 3.º Ciclo, por se tratar da sua turma residente, onde as vivências e a proximidade com a turma é maior, a manifestação de afetividade foi superior.

No parâmetro da observação silenciosa, o professor estagiário revelou ter grande facilidade em diagnosticar as situações que não estavam a correr de forma desejada,

observando sistematicamente a prestação dos alunos e intervindo no momento oportuno. A sua capacidade de adaptar e reestruturar as estratégias foi notória. Já nas aulas do professor experiente, este apresentou algumas dificuldades em detetar dinâmicas que não estavam a produzir bons resultados e que deveriam ser alvo de ajustes. A título de exemplo, foi realizado numa aula, um circuito de AptF, durante 10 minutos, em que o objetivo seria cumprir o máximo de percursos no tempo estipulado. Observou-se que esta dinâmica potenciou uma rápida fadiga nos alunos. Uma sugestão seria reduzir o tempo de execução ou então repartir o tempo por dois blocos de 5 minutos, intervalados com descanso e hidratação.

5.3.3.3. Análise da Variação da Carga Externa através da Acelerometria - MED vs. Prática Usual

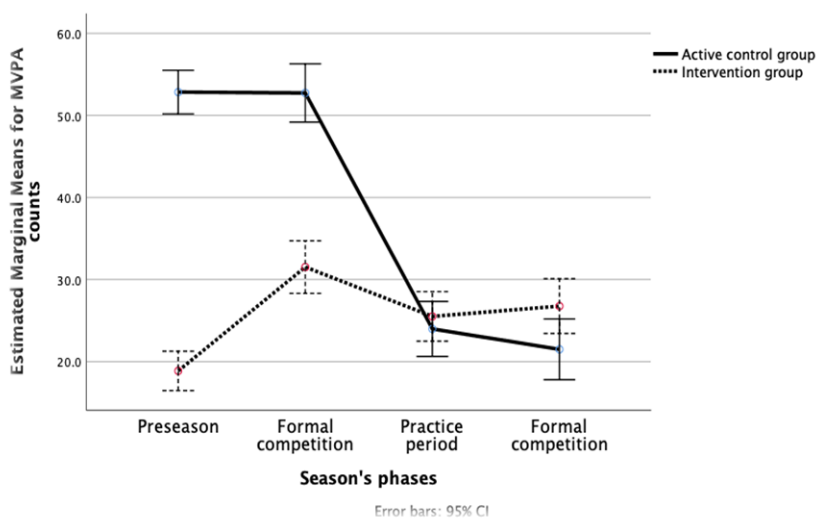


Gráfico 21. Variação da Carga Externa em turmas do 3.º Ciclo.

O gráfico 21 apresenta uma comparação entre o TEM registado durante a UD de AptF baseada no MED (grupo de intervenção) e uma UD de AptF recorrendo a uma prática usual (grupo de controlo).

Foram monitorizadas 8 aulas no grupo de intervenção: (i) 4 da turma em que realizo o meu EP; e (ii) 4 da turma do meu colega de estágio. No grupo de controlo foram monitorizadas 8 aulas. Todas as turmas, de ambos os grupos foram de 3.º Ciclo (2 turmas 8º ano e 2 turmas de 9ºano).

As avaliações, nas turmas de intervenção, foram realizadas em 4 momentos distintos. O primeiro momento correspondeu a uma aula de pré-época, o segundo, a uma aula de jornada/competição, o terceiro, a uma aula de treino das equipas e no quarto momento monitorizou-se mais uma aula de jornada/competição. As aulas de pré-época e época tiveram a duração de 90 minutos e o treino de equipas correspondeu a uma aula de 45 minutos. As avaliações do grupo de controlo foram sempre realizadas nas mesmas semanas em que se realizou a monitorização do grupo de intervenção.

Analisando os resultados alcançados, podemos concluir que o grupo exposto à utilização do MED revelou uma diminuição do TEM nas primeiras aulas. A utilização do modelo obriga, numa fase de pré-época, a um maior dispêndio de tempo para que os alunos possam compreender as dinâmicas planeadas para as aulas. A condução de todas as ações, cabe ao professor, que terá de ter uma intervenção absoluta e ativa nos vários momentos da aula, procedendo à explicação e demonstração de todas as dinâmicas a serem implementadas, sobretudo quando se trata de uma abordagem diferenciadora e que se revela como uma novidade para os alunos.

É importante destacar que esta é uma fase extremamente importante para envolver os alunos nas tarefas de ensino e de gestão, para que, na continuidade do processo, os seus níveis de TEM ascendem progressivamente. Desta forma, os nossos resultados demonstraram que à medida que o processo de E-A avança, o TEM dos alunos aumenta, tornando-se contante ao longo das aulas. Os alunos ao longo do processo, tornaram-se mais responsáveis e autónomos na condução e orientação das tarefas. Este crescimento progressivo do TEM, poderá ser também devido a uma maior valorização e gosto dos alunos pelas práticas implementadas, esforçando-se ainda mais nas aulas.

Já no grupo exposto à UD de AptF centrada na prática usual, verificamos que os valores da AFMV são instáveis e alteráveis ao longo do processo, provocando assim grandes oscilações ao nível do TEM. Nas duas primeiras aulas, os alunos apresentaram um tempo de AFMV superior a 50%, o que significa que o grupo atingiu os valores recomendados pela *Association for Physical Education* (2008). Contudo, com a continuidade de um processo de aprendizagem tradicional e monótono, verificou-se uma descida abrupta nos valores encontrados da AFMV, principalmente nos últimos dois momentos de monitorização.

Supomos que a ausência de competitividade e de situações lúdico desportivas estimulantes para trabalhar os conteúdos da AptF, poderá ter sido um fator que levou ao grupo de controlo a uma maior desmotivação, comprovando-se pelos registos da AFMV.

Quina (2009) defende que tempos de AFMV baixos podem provocar consequências nos alunos, como o aparecimento da desmotivação, da indisciplina e comportamentos desvirtuados das tarefas propostas. Suportando esta hipótese, Chicati (2000) evidencia que os alunos consideram que as aulas de EF não são motivadoras, uma vez que a sua abordagem na disciplina se baseia em conteúdos repetitivos e no método tradicional.

Os dados recolhidos concordam com as conceções de Siedentop (1994), na medida em que as épocas desportivas proporcionam aos alunos mais tempo de exercitação motora e consolidação das aprendizagens, quando comparado com o ME tradicional.

Foram aplicados questionários de motivação para as aulas de EF nas fases de pré e pós intervenção, em ambos os grupos. Os dados obtidos revelaram índices motivacionais superiores no grupo de intervenção, enquanto que este indicador não se revelou significativo no grupo de controlo.

Em suma, constatámos que os ganhos ao nível do TEM e das aprendizagens dos alunos foram superiores no grupo de intervenção. A UD segundo o MED permitiu alcançar valores de TEM que aumentaram progressivamente ao longo das aulas, acabando por estabilizar. Pelo contrário, o desenvolvimento de exercícios ausentes de carácter competitivo e de dinâmicas motivantes, representou uma diminuição do TEM ao longo das aulas no grupo de controlo.

5.3.4. Considerações Finais

A atividade de assistência às aulas representou uma importante etapa para refletirmos sobre a nossa intervenção didático-pedagógica ao longo da PL.

Consideramos que para a realização desta atividade, todos os objetivos planeados foram cumpridos. Através das aulas assistidas, podemos retirar o máximo de informações pertinentes quanto a aspetos que consideramos positivos e outros que poderiam ser melhorados na intervenção dos colegas.

O conjunto de instrumentos utilizados para observar as aulas viabilizou um incremento do sucesso pedagógico (Piéron, 1996). A análise do desempenho docente, através das funções de ensino, permitiram adquirir um conhecimento de padrões comportamentais da sua atuação.

Além disso, o apuramento do TEM das aulas nas diferentes intervenções na AptF, permitiu-nos ter acesso a dados mensuráveis como o tempo em que os alunos passam em atividade motora em cada aula, conseguindo compreender, como este tempo influencia diretamente o TEM a partir das metodologias implementadas. Partindo dos resultados

obtidos, retiramos que a utilização do MED, aplicado na AptF, não só incrementou ganhos ao nível do TEM dos alunos, como principalmente dotou os alunos de maior conhecimento sobre a área, melhorando as suas capacidades físicas.

No que consta aos dados obtidos, verificou-se uma grande evolução dos professores estagiários, onde, observamos que, ao longo das aulas, a sua atividade foi cada vez mais consciente e positiva. Estes demonstraram grandes capacidades de organização e gestão, e uma boa capacidade de adaptação face aos constrangimentos. Porém, identificamos que na turma de 2.º Ciclo, a principal dificuldade remeteu-se para os parâmetros da afetividade e da atribuição de *feedbacks*. A percebemos que os professores manifestavam uma grande preocupação em cumprir seriamente com o plano de aula, controlando todos os aspetos da aula, esquecendo por vezes, o desenvolvimento da disciplina e de um clima positivo. É certo, que quanto mais positivo foi o ambiente de aula, e quanto mais motivantes forem as atividades, maior será o entusiasmo dos alunos para a prática de AF e melhor será a relação professor-aluno. Por outro lado, o *feedback* construtivo deve ser um conteúdo a ser mais desenvolvido, pois a partir da sua utilização, o aluno é capaz de refletir sobre o seu desempenho e melhorá-lo.

Já no que refere às aulas assistidas do professor experiente, observamos metodologias de ensino interessantes e eficientes. Constatou-se uma estruturação de aulas baseada em exercícios lúdicos, competitivos e bem contextualizados. Verificou-se um conjunto de opções didáticas viáveis na estruturação das tarefas, na indicação dos critérios de êxito e na adoção de uma instrução clara, descritiva e prescritiva. Porém, houve dificuldade em identificar os problemas e em adaptar as situações de ensino.

É verdade, que se torna difícil caracterizar, de forma pormenorizada a intervenção dos professores, pois os números de observações de aula foram reduzidos. Seria pertinente observar mais um conjunto de aulas, em vários períodos do ano letivo, para analisarmos as suas intervenções em espaços diferentes e em matérias distintas.

Em suma, as assistências às aulas possibilitaram a aquisição de um conjunto de informações que podem ter aplicabilidade em futuras intervenções. Retratamos questões relacionada com o controlo e gestão da turma, com a avaliação da qualidade do ensino, com a adequação da intervenção do professor e com as competências que se pretende que os alunos adquiram. Sentimos que este foi um processo frutuoso, onde pudemos observar, questionar e refletir sobre a nossa PL e a dos colegas. O papel de observador e de observado, potenciou um crescimento rico de novas experiências, aprendizagens e estratégias de ensino em diversos contextos.

6. Atividades de Integração na Comunidade Escolar

6.1. Enquadramento das Atividades

As AICE, enquadradas no PAE, estão presentes no nosso EP e assumem-se como um momento de consolidação e participação do professor estagiário em colaboração com a restante comunidade educativa.

O grupo disciplinar de EF da EB23DEBC, habitualmente, planeia e operacionaliza um conjunto de atividades desportivas ao longo do ano letivo. Estas contemplam um conjunto de tarefas alusivas a diferentes matérias de ensino expressas no PNEF.

No início do ano letivo, o grupo reuniu, com o propósito de averiguar a possibilidade de dar continuidade ao conjunto de atividades que normalmente são concretizadas, como o Dia das Multiatividades, a corrida do *Galeão Saudável* e os torneios de Voleibol, Futebol, Basquetebol e Andebol. As condições de dinamização destas atividades educativas tiveram que ser equacionadas no contexto das decisões de organização geral da EB23DEBC e atender às orientações emanadas pelas autoridades de Saúde e da Educação sobre a prática de AF. Face a estas condicionantes e ao nível de risco associado às diferentes AF a decisão pedagógica assentou na suspensão destas no presente ano letivo.

Sendo que as AICE fazem parte do programa de atividades do EP, o nosso NE, em conjunto com os orientadores, pensou e estruturou uma proposta para organizar uma atividade desta natureza, considerando a necessidade de articular as restrições impostas pela pandemia com os objetivos da atividade e com os princípios e valores defendidos no currículo da EF. Neste contexto, sendo primordial o trabalho direcionado para os objetivos e AEEF em todos os níveis de educação e ensino, pensamos de forma atenta e responsável sobre a seleção de uma atividade que respeitasse as regras de segurança definidas. Assim sendo, a nossa atividade privilegiou o trabalho de duas subáreas que foram consideradas mais seguras e apropriadas ao momento que vivemos: a Aptf e os Conhecimentos. Como tal, esta atividade intitulou-se “*Desafios da Aptidão Física*”, no qual procurou-se oferecer uma prática significativa de atividade desportiva aos alunos, envolvendo a participação da comunidade.

6.2. Objetivos

Os objetivos gerais das AICE estabelecidos pelo grupo disciplinar de EF da EB23DEBC foram: (1) promover a saúde e o bem-estar através da prática regular e

sistemática das AFD; (2) promover estilos de vida saudáveis na comunidade escolar; (3) potenciar o sucesso escolar dos alunos; e (4) potenciar competências essenciais como a responsabilidade, autonomia, trabalho de equipa, tolerância, *fair-play*, respeito e cooperação. Já no que se refere aos objetivos específicos estipulados pelo nosso NE, estes foram: (1) promover uma atividade divertida e motivante para os alunos; (2) demonstrar aos professores uma alternativa viável e entusiasta para abordar a AptF nas aulas de EF, levando-os a refletir sobre os desafios que a sociedade coloca à educação e cogitar acerca da implementação de práticas inovadoras; e (3) promover o aprofundamento de conhecimentos teórico-práticos acerca da componente da AptF.

6.3. Planeamento

A operacionalização de um plano para concretizar esta atividade teve em consideração a realidade educativa, bem com as suas características físicas, cujas limitações e possibilidades particulares foram apreciadas em conjunto com o grupo disciplinar de EF. Suspensas as atividades educativas de grande magnitude, o nosso NE teve que proceder ao planeamento e conceção de uma nova atividade.

Face à retoma do ensino não presencial para o 3.º Ciclo e Ensino Secundário, foi um extasiante desafio conceber uma atividade neste período atípico, uma vez que as limitações e constrangimentos eram significativos. Porém, tivemos a oportunidade de planear e conceber um conjunto de atividades direcionadas para as turmas do 2.º Ciclo da EB23DEBC, que se encontravam em regime de aulas presenciais. Para desenvolvermos esta atividade, numa primeira instância, contactamos as docentes das turmas para expor os objetivos desta atividade e obter o seu consentimento para a realização da mesma.

Assim, a atividade “*Desafios da Aptidão Física*” foi dirigida às duas turmas do 5º ano e às duas turmas do 6º ano e a sua operacionalização ocorreu no tempo horário das aulas de EF. Num primeiro compasso de elaboração do plano de atividades, tivemos o cuidado de apurar os seguintes critérios:

- **O horário de EF das 4 turmas:** Analisando o horário de EF na mancha horária letiva, verificou-se que as turmas do 5º ano não possuíam aulas de EF nos mesmos dias que as turmas do 6º ano. Porém, após uma grande coordenação entre professores e alunos, foi possível dinamizar as atividades para as 4 turmas no mesmo dia;
- **O nº de alunos por turma:** Solicitamos o auxílio das docentes das turmas para nos informar sobre o nº de alunos de cada turma e sobre possíveis

limitações/constrangimentos que alguns alunos poderiam apresentar. Ainda assim, também requeremos ajuda na elaboração de grupos de trabalho;

- **A disponibilidade do recinto desportivo ao ar livre:** Devido às obras de requalificação do polidesportivo da EB23DEBC, apenas poderíamos utilizar o espaço desportivo da EB1/PE Galeão. Porém, o campo apresentava restrição horária para a sua utilização. Assim sendo, averiguando as possibilidades de atuação, fomos capazes de ajustar os horários das aulas de EF das quatro turmas com o horário restritivo de utilização do recinto desportivo.

Após recolhermos todos estes indicadores que nos orientam propriamente para a planificação das atividades, o nosso NE refletiu sobre as estratégias e metodologias de ensino a privilegiar no sentido de, fundamentalmente, respeitar as regras de prevenção e controlo da doença da COVID-19 (distanciamento social, higienização e ausência de recursos materiais) e por outro lado, continuar a fomentar experiências desportivas sem desvirtuar o ecletismo programático da disciplina.

Consideramos pertinente, organizar, de novo, um painel de atividades, focado na matéria da AptF. A sua abordagem, baseada no MED, que revelou excelentes melhorias nos índices de AptF dos alunos das nossas turmas de 3.º Ciclo, impulsionou-nos para a testagem de um conjunto de dinâmicas idênticas nas turmas do 2.º Ciclo. Além disso, o trabalho focado nesta temática foi o tema desenvolvido na ACPI, onde foi uma mais valia transmitirmos os conhecimentos teóricos para a prática e presenciar os professores a assistir, colaborar e a refletir sobre a forma motivadora, dinâmica, lúdica e competitiva de trabalhar a AptF nas aulas.

Pelo facto de os alunos do 2.º Ciclo apresentarem características e peculiaridades diferentes nesta faixa etária, foi necessário repensar estrategicamente numa forma diferenciada de abordar os desafios de AptF. Para todas as tarefas planeadas, consultamos o dossier de equipas (apêndice 3) construído e dinamizado para a atuação nas nossas turmas de estágio e procedemos à replicação e/ou estruturação de exercícios que mereciam uma diferenciação de atuação nas turmas do 2.º Ciclo. Porém, anulamos a sua abordagem através do MED, uma vez que, reconhecemos, que para a sua aplicação, seria necessário realizar um pequeno período de formação para os alunos compreenderem as dinâmicas e objetivos deste modelo de ensino.

Na tabela 5, encontram-se sumarizadas o conjunto de atividades dinamizadas para cada uma das turmas, os horários em que foram realizadas, os recursos disponíveis, as situações de aprendizagem e as funções desempenhadas.

Tabela 5. Atividades dinamizadas nas turmas de 2.º Ciclo da EB23DEBC.

Atividade “Os desafios da Aptidão Física”		
Data: 28 de janeiro 2021 Local: Polidesportivo do EB1/PE Galeão		
Recursos Humanos: 2 professores estagiários e 3 professores do grupo disciplinar de EF.		
Recursos Materiais: Cones, fita adesiva, coluna e smartphone.		
Turma	Horário	Situações de Aprendizagem
5º1 (12 alunos)	10h55- 11h40 (45’)	1. Aquecimento lúdico com música; 2. Treino coletivo: Componentes da Aptidão focadas: força e resistência Dinâmica de trabalho: 3 séries 30’ de trabalho 15’ recuperação Exercícios: Polichinelos, agachamentos, skipping, caminhada de 4 apoios, mountain climbers, abdominais, saltos de canguru. 3. Mini desafio competitivo 1: Polichinelos; deslocamentos laterais; agachamentos; mountain climbers.
5º2 (11 alunos)	11h50- 13h20 (90’)	1. Aquecimento lúdico com música; 2. Mini desafio competitivo 1; 3. Treino Coletivo: Componentes da Aptidão focadas: flexibilidade Dinâmica de trabalho: 3 séries 10 repetições de cada exercício. Exercícios: Cobra, Gato Vaca, Flexão do Quadril, Walk the dog, deep lounge, lizard pose, bend e stretch e senta e alcança. 4. Mega desafio competitivo: passagem de cones de um ponto a outro; corrida sequencial em teia; agachamento in e out; saltos a pé cochinho; agachamento sumo; sprint; saltos de canguru. 5. Mini desafio competitivo 2: Corridas com cones.
6º1 (14 alunos)	14h30- 15h30 (60’)	Situações de ensino idênticas às realizadas na turma do 5º1; Mini desafio Competitivo 3: Jogo do caça cones.
6º2 (18 alunos)	16h-17h (60’)	Situações de ensino idênticas às realizadas na turma do 6º1. Mini desafio Competitivo 4: Jogo do galo.
Funções Desempenhadas		
<ul style="list-style-type: none"> • Montagem do material para os desafios e jogos pré-desportivos; • Fornecer <i>feedbacks</i> aos alunos em todos os momentos de aula; • Desempenhar o papel de árbitro e cronometrista nas atividades; • Explicar, exemplificar e dinamizar os desafios competitivos; • Realizar uma apreciação geral das atividades no fim de cada aula; • Arrumar o material. 		

Resumindo, as atividades planeadas asseguraram um processo de E-A ajustado à “nova normalidade” do ensino da EF. Planeamos sobretudo situações de ensino com grupos de trabalho reduzidos e demos prioridade ao trabalho em circuito, desenvolvendo exercícios através de estações, respeitando o distanciamento social e a ausência de partilha de material e objetos.

6.4. Balanço da Atividade

O balanço que reavistamos após dinamizar esta atividade, é muito positivo e o seu resultado deve-se principalmente a um conjunto de estratégias operacionalizadas, que contribuíram para uma dinâmica fluída das atividades e uma participação ativa e motivante dos alunos no decorrer das mesmas. Reconhecemos que o mapa de atividades dinamizadas assegurou um processo de E-A ajustado à realidade e congruente com as finalidades, os objetivos e as competências essenciais a desenvolver.

Em termos de questões organizativas, de uma forma geral, todas estavam bem preparadas e operacionalizadas. A coordenação entre os professores na orientação das atividades, funcionou muito bem, na sua plenitude. A delimitação de áreas de prática, recorrendo a marcações no solo e linhas delimitadoras, tanto para realizar os treinos coletivos como os desafios competitivos, revelou-se uma boa estratégia para orientar o posicionamento dos alunos e cumprir com o distanciamento social. Além do mais, a manutenção dos grupos de trabalho ao longo das atividades também foi uma estratégia de ensino ajustada ao propósito e contexto de aprendizagem.

Outras estratégias implementadas contribuíram para o sucesso das atividades. O recurso a músicas atuais que se faziam acompanhar durante todos os momentos planeados (i.e., aquecimento, treinos, e desafios competitivos) foi uma dinâmica que funcionou positivamente, pois permitiu suscitar uma maior motivação dos alunos para realizar as tarefas e simultaneamente auxiliar aos professores no processo de controlo da atividade.

No que respeita à própria execução das atividades, podemos aferir que estas foram um sucesso e que superaram os objetivos especulados. As dinâmicas de grupo correram muito bem, na medida em que os alunos se mostraram responsáveis, desempenhando as tarefas com grande autonomia e produtividade. Foi visível o envolvimento significativo dos alunos, demonstrado pela entusiasmante vontade de cumprir com sucesso as tarefas propostas. Tomamos conhecimento que estas turmas já teriam experienciado, no início do ano letivo, dinâmicas semelhantes às implementadas no dia das nossas atividades. Com efeito, os alunos rapidamente compreendiam as instruções prévias e organizavam-se autonomamente para dar início às tarefas. De alguma forma, ficamos surpreendidos por estarmos perante turmas com bom condicionamento físico, revelando um bom nível de proficiência. Adicionalmente, o facto de existir poucos alunos em todas as turmas, traduziu-se em maior tempo de prática efetiva.

Outra questão que valorizou o nosso trabalho foi a vertente competitiva acentuada em todas as tarefas propostas. Acreditamos que a competitividade inserida desencadeou

uma maior proatividade dos alunos, uma vez que o nível de entrega, envolvimento e motivação nas tarefas foi superior. Observamos alunos felizes, em momentos de descontração e integrados uns com os outros.

Na perspectiva dos alunos, foi possível verificar uma satisfação muito positiva. Estes dirigiram-se aos professores estagiários e manifestaram o seu sentimento de reconhecimento e agradecimento para conosco, afirmando que “a aula foi muito divertida” e que “gostavam muito que os professores estagiários continuassem a ser os nossos professores”. Esta reação encheu-nos de orgulho e foi um indicador positivo no processo de E-A. Estas apreciações positivas levam-nos a acreditar cada vez mais, que um processo criticamente refletido e sustentado na evidência científica tem um elevado potencial no ensino.

Ainda assim, assumimos que o ponto mais alto deste dia de atividades surgiu na elevada motivação de três alunos do 5º ano que quiseram participar nas atividades, nas turmas do 6º ano. Este comportamento bem expressivo, foi algo que também não estávamos à espera, o que nos faz refletir que as experiências desportivas foram ricas e marcantes para os alunos.

Outro aspeto enriquecedor foi o desenvolvimento de um clima positivo entre os alunos e os professores estagiários, que foi recetível e agradável. Este ambiente de trabalho privilegiou uma maior afetividade entre todos os intervenientes e um evidente respeito dos alunos para com o professor. Além disso, dentro das turmas, foi possível ver uma boa relação entre os colegas, evidenciado bons comportamentos éticos e desportivos.

Porém, assumimos, que existe espaço para melhorarmos quadros futuros. Como a vertente competitiva foi significativamente potenciada, a utilização de registos de pontuação das equipas e a sua consulta por todos os alunos, nos diferentes desafios lançados, parecem-nos estratégias a ter em linha de consideração. No nosso entender, esta estratégia representaria um estímulo maior à autonomia e à capacidade de montagem de estratégias dos alunos. Além do mais, outro aspeto a potenciar, seria a definição de metas individuais com vista aos alunos testarem as suas capacidades físicas e superaram-se em relação aos colegas. Outro aspeto a repensar seria realizar alguns *transfers* entre a nossa intervenção pedagógica e esta atividade, ao nível de funções desempenhadas pelos alunos, conferindo-lhes uma maior participação e organização nas atividades.

Consideramos que o cenário final desta atividade foi absolutamente compensador. Perceber que conseguimos marcar os alunos, não só pelos conteúdos de ensino afetos à EF, mas também ao nível das suas competências, é extremamente gratificante.

Independentemente destas atividades assumirem um caráter diferente neste ano letivo, podemos frisar, que em termos gerais, todas elas foram muito produtivas e bem conseguidas. Destaco ainda, que a concretização destas atividades na comunidade escolar, proporcionou-me desenvolver determinadas competências, mais concretamente a comunicação, a responsabilidade, a autonomia e a liderança nas diversas tarefas desenvolvidas. Uma intervenção pedagógica orientada para um grupo de alunos no qual não lidamos diariamente é uma forma de sairmos da nossa zona de conforto. Faz-nos adaptar ao contexto, tomar decisões, partilhar ideias e conhecimentos, refletindo criticamente sobre os acontecimentos do momento. Toda esta dimensão é fundamental para a construção da nossa identidade profissional.

7. Atividades de Integração no Meio

As AIM englobam todas as atividades realizadas pelo estagiário, tendo em vista a sua integração e intervenção com os diferentes agentes da comunidade escolar, como os alunos, os professores do grupo disciplinar de EF, os professores do CT, os órgãos do Conselho Executivo e os pais e/ou EE. Este subcapítulo engloba duas atividades: a caracterização da turma e as AEC.

A caracterização da turma é uma etapa inicial e fundamental para recolher, analisar e discutir informações sobre os alunos. Este tipo de informações permite potenciar o processo de E-A, sendo útil para o professor planear, atuar, controlar e ajustar as suas metodologias e estratégias ao longo do processo pedagógico, consoante as necessidades, as fragilidades e potencialidades apresentadas na turma.

As AEC são atividades concebidas e dinamizadas para a nossa turma no qual exercemos o EP, reunindo os alunos, os professores e os pais/e ou EE. A nossa AEC permitiu aliar o evento culminante da nossa intervenção pedagógica referente ao MED, onde apresentamos todo o trabalho efetuado na AptF, à comunidade escolar.

7.1. Caracterização da Turma do 3.º Ciclo

Na prática do EP, é fulcral possuímos um conhecimento das características do meio envolvente e das particularidades dos nossos educandos, uma vez que toda a nossa intervenção se encontra focada neste grupo alvo. Deste modo, o estudo da caracterização da turma revela-se como um processo de diagnóstico que ajuda o professor a conhecer o aluno em particular e a turma no seu coletivo.

Os instrumentos de recolha de dados já mencionados ao longo deste documento, permitiu-nos analisar o perfil dos alunos, em várias áreas, tais como: (1) padrões comportamentais; (2) valores e atitudes; (3) potencialidades e necessidades; e (4) dinâmica de grupo.

Assim sendo, toda esta informação recolhida deve ser utilizada convenientemente para proveito dos alunos, isto é, no sentido de estratificar melhores estratégias e dinâmicas pedagógicas para potencializar a aprendizagem.

7.1.1. Objetivos

7.1.1.1. Objetivos Gerais

Os objetivos gerais definidos para a atividade de caracterização da turma foram os seguintes: (1) recolher um conjunto de informações da turma que possa auxiliar a nossa intervenção pedagógica ao longo do ano letivo; (2) identificar potencialidades e fragilidades quer a nível individual quer a nível coletivo; (3) identificar as dinâmicas relacionais da turma; (4) analisar e refletir sobre os resultados obtidos de forma a formular os objetivos e (re) adaptar as estratégias de ensino; e (5) disponibilizar as informações ao CT e apresentar os resultados, com vista a debater sobre possíveis estratégias de intervenção comuns, em virtude da interdisciplinaridade.

7.1.1.2. Objetivos Específicos

Como objetivos específicos destacamos os seguintes: (1) caracterizar a turma ao nível biográfico, sociocultural e socioeconómico; (2) identificar o nível de perceção dos alunos em relação à sua saúde, ao seu estilo de vida, à escola e ao seu rendimento escolar enquanto aluno; (3) conhecer os hábitos de prática de AF, as modalidades já vivenciadas em contexto da EF bem como aferir a importância atribuída a esta disciplina; (4) estudar a função cognitiva, o nível de AptF e a CC; (5) analisar a perceção sobre as competências pessoais e sociais dos alunos; e (6) analisar as inter-relações e dinâmicas entre os alunos.

7.1.2. Metodologia

A atividade de caracterização da turma teve início na segunda aula do ano letivo. Nesta aula foi aplicado um questionário online, construído pelo EFERAM-CIT, designado “*Questionário aos Adolescentes sobre a Educação Física e Estilos de Vida*”. Este instrumento possibilitou a recolha de um conjunto de dados sobre a vida e os comportamentos dos alunos, tais como, informações sobre os dados demográficos e socioeconómicos, hábitos de saúde, estilos de vida, perceção e motivação.

Posteriormente, num terceiro momento, os alunos foram sujeitos às avaliações dos testes motores de AptF e da CC (medições antropométricas) utilizando a bateria de testes *FITescola*. Ainda foi aplicado o novo teste desenvolvido por colegas e docentes do Departamento de Educação Física, designado Star Excursion Test, que tem como objetivo avaliar o controlo postural ao nível do equilíbrio dinâmico.

Por fim, na terceira e quarta semana de aulas, foram aplicados os testes sociométricos com o intuito de verificar as relações interpessoais e as dinâmicas

existentes no seio da turma, identificando os “líderes” e os “excluídos”. Aplicamos ainda o teste do COGTEL para avaliar a função cognitiva dos alunos desde a memória prospetiva, a memória a curto e a longo prazo, a fluência verbal e o raciocínio indutivo. É importante salientar o apoio prestado pelos orientadores científicos na organização e supervisão de todo o processo, bem como a colaboração e cooperação de todos os colegas de estágio na recolha de dados.

Todos os dados recolhidos na turma, resultantes da aplicação dos questionários e testes, sofreram tratamento e foram analisados com recurso ao *Microsoft Office Excel 2016*.

No dia 2 de novembro de 2020, foi apresentado e partilhado com o CT os dados recolhidos sobre a caracterização da turma, através de uma apresentação em formato *PowerPoint*. Esta apresentação continha a definição dos objetivos, os procedimentos metodológicos, os principais resultados, as conclusões retiradas e possíveis estratégias de ensino a adotar na turma para a disciplina de EF.

7.1.3. Resultados e Análise dos Dados

7.1.3.1. Dados Demográficos

7.1.3.1.1. Género e Idade

A turma do 8.º ano era constituída por 22 alunos, sendo que 10 pertenciam ao sexo masculino e 12 pertenciam ao sexo feminino (gráfico 22). A idade dos alunos situava-se entre os 12 e os 15 anos, sendo que a maioria tinha 13 anos.

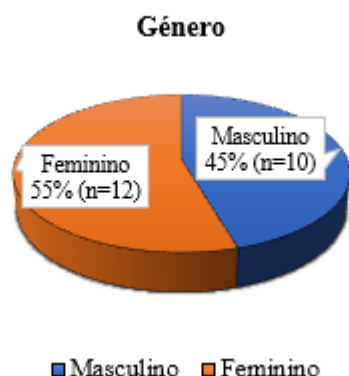


Gráfico 22. Caracterização por género da turma do 3.º Ciclo.

7.1.3.1.2. Concelho e Freguesia de Residência

Relativamente ao local de residência, podemos averiguar que toda a turma residia no concelho do Funchal, predominantemente na Freguesia de São Roque, seguindo-se a freguesia de Santo António e por fim, a freguesia de São Martinho (gráfico 23).

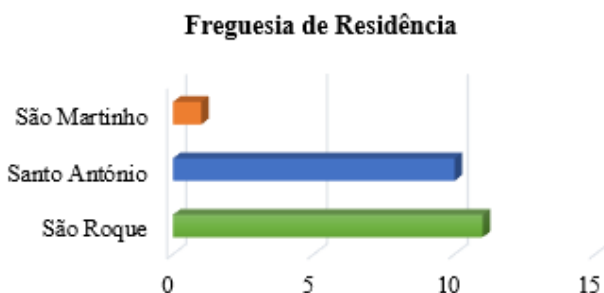


Gráfico 23. Caracterização do Concelho e Freguesia de Residência da turma do 3.º Ciclo.

7.1.3.2. Dados Socioeconómicos e Agregado Familiar

7.1.3.2.1. Agregado Familiar

No agregado familiar (gráfico 24) verificamos que 7 alunos habitavam na mesma casa com mais 3 pessoas (32%), 4 alunos viviam com mais 4 pessoas (18%), 4 alunos viviam com mais 2 pessoas (18%), 4 alunos viviam com 5 pessoas (18%) e ainda existiam dois casos que afirmaram viver com 6 pessoas (9%). Apenas 1 aluno vivia com mais 1 pessoa (5%), identificado como a única situação de monoparentalidade. Nos casos cujo agregado familiar representa uma maior proporção, foi realizado um cruzamento de dados, onde analisamos os níveis de apoio social escolar e a situação socioeconómica dos seus respetivos EE, para averiguar se estaríamos perante uma situação preocupante.

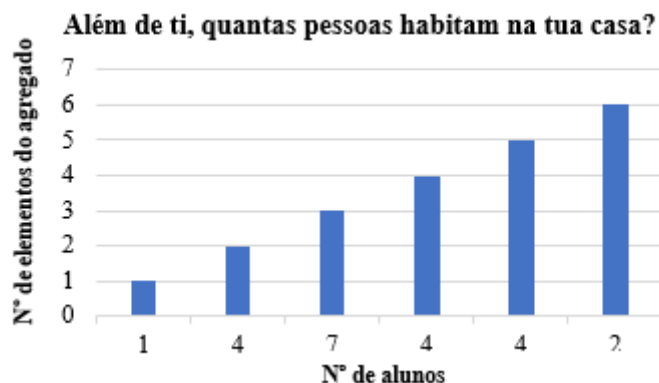


Gráfico 24. Caracterização do Agregado Familiar da turma do 3.º Ciclo.

7.1.3.2.2. Ação Social Escolar

Em relação ao apoio da ação social escolar (gráfico 25) apurámos que 9 alunos beneficiavam do escalão 1 (39%), 4 alunos beneficiavam do escalão 2 (17%) e 3 alunos usufruíam do escalão 3 (13%). Apenas 7 alunos não beneficiavam de qualquer tipo de apoio social escolar (31%).

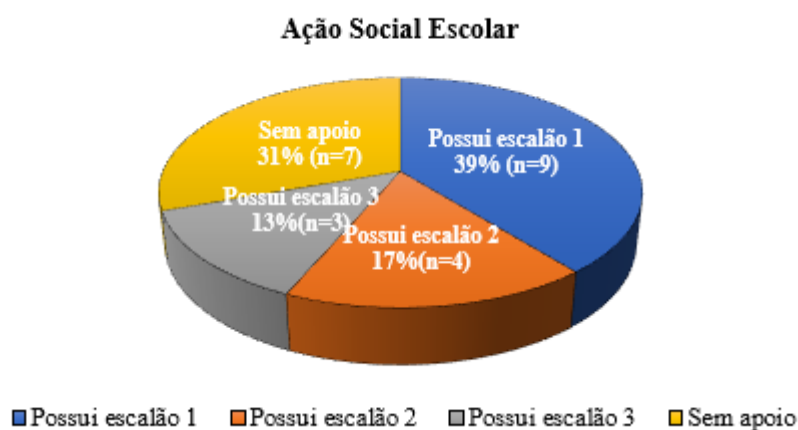


Gráfico 25. Apoio social escolar da turma do 3.º Ciclo.

7.1.3.2.3. Situação de Empregabilidade dos EE

No gráfico 26, podemos analisar que existe uma taxa de empregabilidade elevada dos EE. Avaliando os dados, cerca de 77% das mães e 64% dos pais possuem trabalho. Pelo contrário, 2 mães (9%) e 3 pais (14%) não se encontram em situação de emprego. Não foi possível contabilizar 2 dos 22 pais, pois os alunos desconheciam a situação de trabalho destes. Ainda assim, 4 alunos apenas conheciam a situação de empregabilidade da mãe ou do pai.

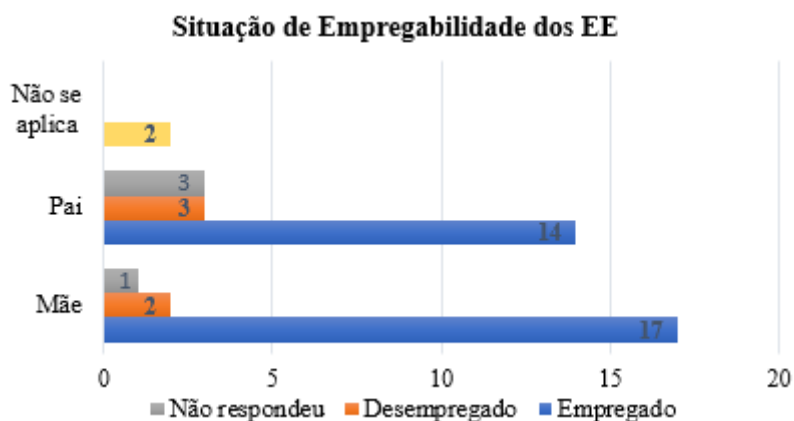


Gráfico 26. Situação de empregabilidade dos EE da turma do 3.º Ciclo.

7.1.3.2.4. Habilitações Literárias dos EE

Relativamente às habilitações literárias dos EE (gráfico 27), averiguámos que cerca de 12 EE (55%) possuem apenas o 3.º Ciclo de escolaridade concluído. As mães apresentavam habilitações literárias superiores aos pais, principalmente quando nos referimos ao ensino superior (n=4). A plataforma PORTDATA (2020) vem nos confirmar os resultados obtidos, afirmando, segundo os Censos (i.e, ano de 2011), que em Portugal, existe mais mulheres com cursos superiores do que homens, confirmando-se assim a tendência reportada. Inversamente, cerca de 9 EE (41%) concluí-o o 1º Ciclo de Estudos. Como ocorrido nos dados anteriores, não foram acusados dados de 5 alunos, pois desconheciam as habilitações literárias dos EE.

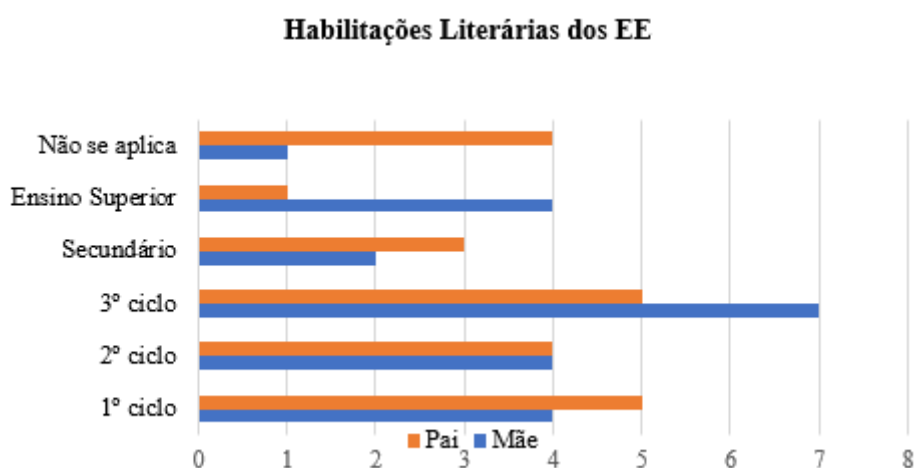


Gráfico 27. Habilitações literárias dos EE da turma do 3.º Ciclo.

7.1.3.3. Perceção da Saúde e do Estado de Vida

Os dados referentes à perceção que os alunos assumem sobre o seu estado de saúde e de vida permitem que os docentes possam analisar, embora superficialmente, a componente física e também psicológica.

Em relação à autoperceção dos alunos sobre a sua saúde (gráfico 28), verificámos que 11 alunos (50%) sentia-se de boa saúde, 6 alunos (27%) sentia-se de muito boa saúde e 5 alunos (23%) sentia-se com uma saúde razoável.

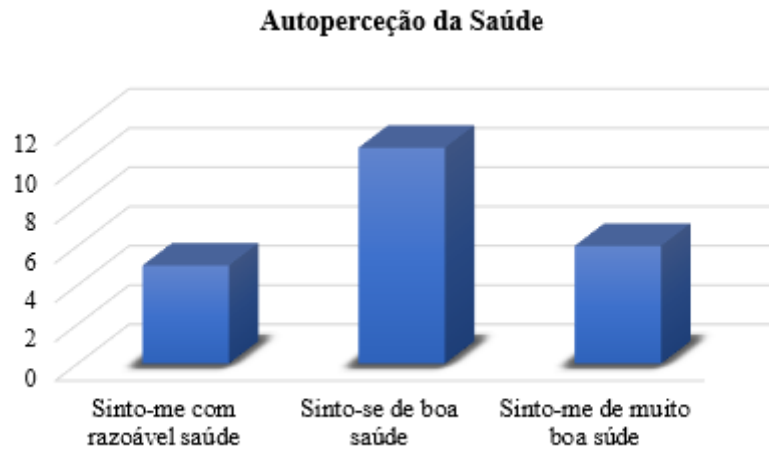


Gráfico 28. Auto percepção da Saúde da turma do 3.º Ciclo.

Comparativamente à autopercepção dos alunos sobre a sua vida (gráfico 29), com uma escala de avaliação entre 1 a 10 (com 1 correspondendo “a pior vida possível” e 10 a “melhor vida possível”), constatamos que a maioria da turma autoavaliou a sua qualidade de vida entre o 6 e o 9. Porém, detetamos um caso preocupante que esteve na aluna que se autoavaliou com o nível mais baixo. Após procurar compreender o porquê do nível da sua autopercepção, apurámos que esta tinha sido transferida de outra escola, pelo que o processo de adaptação no meio e de integração na turma, conjugado com problemas de saúde, configurava-lhe um grande estado de debilidade.

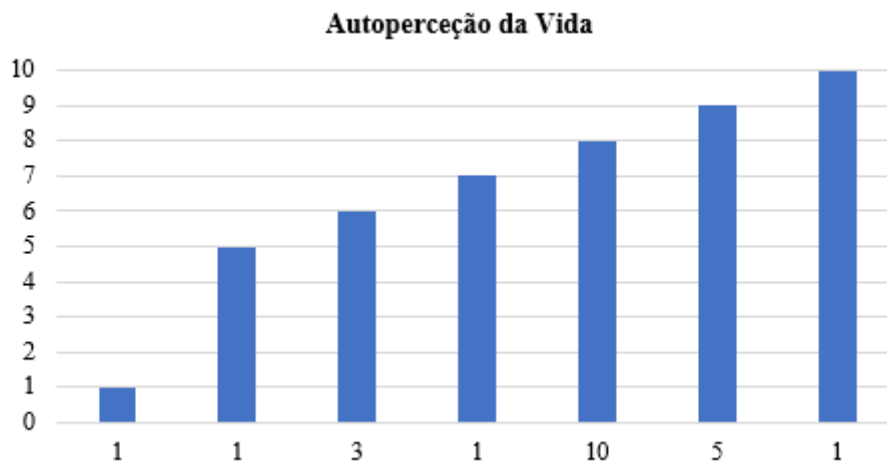


Gráfico 29. Auto percepção da vida da turma do 3.º Ciclo.

7.1.3.4. Dados relacionados com a Escola

7.1.3.4.1. Hábitos de Estudo e Leitura

No que diz respeito aos hábitos de estudo diário (gráfico 30), verificámos que todos os alunos despendiam de tempo prático usual de estudo diário. Cerca de 6 alunos estudavam 30 minutos por dia, 6 alunos estudavam 1 hora por dia e 6 alunos apresentavam uma prática usual de estudo diário de 2 ou mais horas. Apenas 4 alunos (18%) acusaram que estudavam 15 minutos por dia.



Gráfico 30. Hábitos de estudo diário da turma do 3.º Ciclo.

Relativamente aos hábitos de leitura diária (gráfico 31), verificámos que 8 alunos não apresentavam qualquer tipo de prática de leitura diária (36%), 5 alunos (23%) apresentavam como hábito de leitura diária de pelo menos 15 minutos, 2 alunos (9%) liam diariamente durante 30 minutos e também outros 2 alunos (9%) liam pelo menos 1 hora por dia. Os restantes 5 alunos (23%) tinham uma prática de leitura diária de mais de 2 horas de tempo. Segundo um estudo do Plano Nacional de Leitura 2017-2027, os alunos do 3.º Ciclo e Ensino Secundário leem cada vez menos, verificando-se uma diminuição dos livros à medida que os alunos envelhecem.



Gráfico 31. Hábitos de leitura diária da turma do 3.º Ciclo.

7.1.3.4.2. Hábitos de Sono

Ao nível dos hábitos de sono, podemos afirmar que estes dados podem ser indicadores importantes para investigar a influência direta ao nível da prestação dos alunos nas diferentes disciplinas e sua pontualidade. No gráfico 32, podemos analisar que a maioria da turma (55%) apresentava boas rotinas de sono, dormindo 10 ou mais horas, e que 36% da turma mencionou dormir entre 7 a 9 horas. Contudo, existiu dois alunos (9%) que afirmaram dormir 7 ou menos horas. Vários estudos têm evidenciado a relação entre o sono e o rendimento escolar, rebatendo que para os alunos terem uma maior produtividade escolar e qualidade de vida, o seu sono deve ser em média entre 7 a 8 horas (Banks & Dinges, 2007; Clegg-Kraynok, Bean & Montgomery-Downs, 2011).

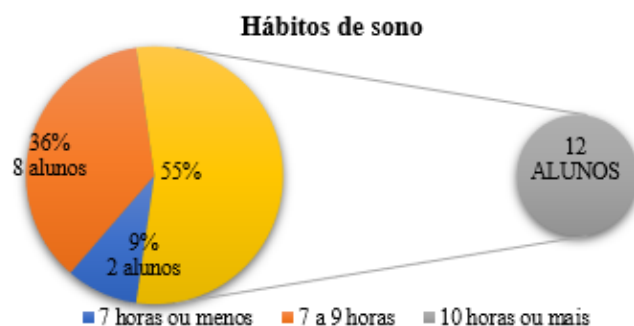


Gráfico 32. Hábitos de sono da turma do 3.º Ciclo.

7.1.3.5. Acesso à Tecnologia

Em consequência da retoma do ensino não presencial, foi pertinente averiguar se os alunos possuíam equipamentos tecnológicos com acesso à internet. Podemos observar no gráfico 33, que cerca de 73% dos alunos possuía computador portátil ou fixo e que 23% dos alunos não possuía este equipamento para assistir às aulas. Todos os 22 alunos da turma tinham acesso à internet.

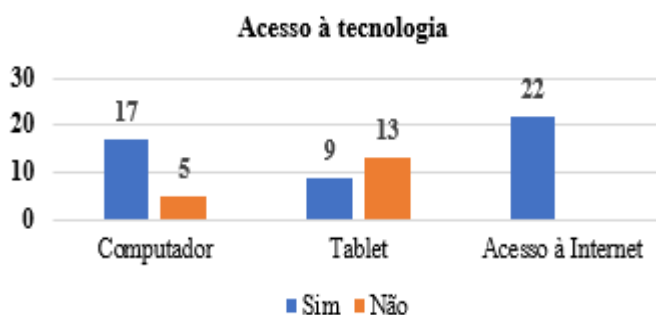


Gráfico 33. Acesso à tecnologia da turma do 3.º Ciclo.

7.1.3.6. Dinâmica de Grupo

É importante analisar/caracterizar o grupo no qual exercemos a nossa PL, compreendendo de forma geral, a rede de relações estabelecidas no grupo, bem com as suas dinâmicas: liderança, rejeições, popularidade, indiferença, ou seja, o nível de integração de cada aluno no grupo. Desta forma, a utilização do teste sociométrico revela-se como uma técnica simples para avaliar a estrutura interna e informal do grupo.

Para analisar as dinâmicas de grupo, foram realizadas questões a todos os alunos para que escolhessem os colegas que mais e menos desejariam ter como companheiros em determinadas atividades ou situações específicas.

De um modo geral, a turma apresenta pequenos grupos que se indentificam com um certo perfil de colegas. Identificamos, dois alunos que foram os mais nomeados para as perguntas de exclusão, tendo a turma afirmado que nunca os escolheriam para nenhuma das atividades. Este indicador parece-nos indicar que provavelmente estes alunos eram os mais rejeitados da turma. Curiosamente, verificamos, ainda, que até os alunos com relações afetivas mais próximas dos excluídos, são conscientes dos comportamentos e atitudes dos colegas, excluindo-os também nas diferentes situações questionadas, como por exemplo trabalhar em grupo.

Pelo contrário, em relação às opções de preferência, existem 2 raparigas que foram nomeadas pela maioria da turma. Estas alunas são vistas como um padrão de aluna responsável e disciplinada e reconhecidas pelos colegas como um exemplo a seguir.

Com a análise destes resultados, o professor poderá otimizar a formação de grupos de trabalho, melhorando as ligações entre todos os alunos da turma e potenciando a qualidade do ensino.

7.1.3.7. Dados Relacionados com a EF

7.1.3.7.1. Autoperceção sobre a AF e a EF

Em relação à autoperceção dos alunos sobre a AF (gráfico 34), podemos mencionar que 9 alunos (41%) afirmaram gostar bastante de AF e outros 7 alunos (32%) afirmaram gostar mesmo muito de AF. Por outro lado, um grupo de 6 alunos (27%) revelou indiferença em relação à prática de AF. Com estes últimos dados, procurámos compreender o nível de perceção do aluno, buscando desenvolver estratégias e dinâmicas apelativas e conscientes de modo a modificar a sua perceção sobre a AF.

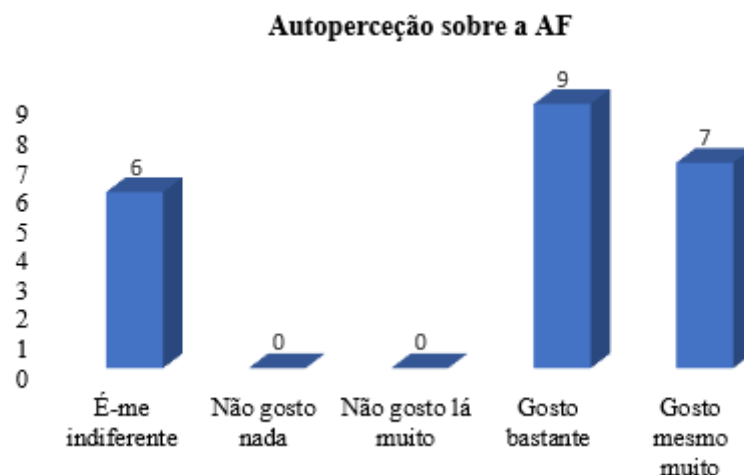


Gráfico 34. Auto percepção sobre a AF da turma do 3.º Ciclo.

Direcionando a análise para a autopercepção dos alunos sobre a EF (gráfico 35) constatamos que 9 alunos (41%) afirmaram gostar muito de EF e outros 7 (32%) afirmaram gostar mesmo muito de EF. Porém, existiram 6 alunos (27%) que responderam “é me indiferente” a EF. Tal como no gráfico anterior, é preciso compreender as possíveis razões que estão por detrás dessa escolha, no sentido de incentivar e motivar os alunos para a realização das tarefas nas aulas.

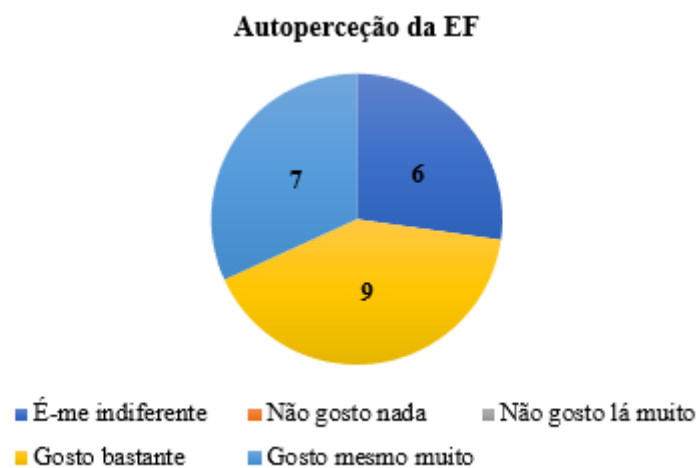
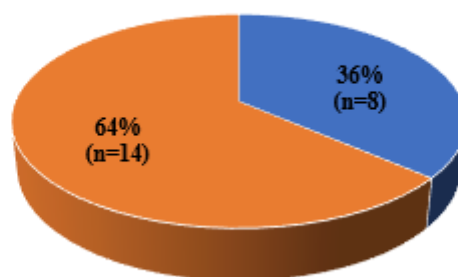


Gráfico 35. Autopercepção da EF da turma do 3.º Ciclo.

7.1.3.7.2. Prática Desportiva

Relativamente à prática desportiva, (gráfico 36) verificámos que 14 alunos (64%) não praticava nenhuma AF além das aulas de EF e que os restantes 8 alunos (36%) já teve uma experiência desportiva.

Prática Desportiva



■ Alunos que praticam desporto ■ Alunos que não praticam desporto

Gráfico 36. Caracterização da prática desportiva da turma do 3.º Ciclo.

Referente às modalidades praticadas (gráfico 37), podemos aferir que 2 alunos praticavam Natação, 2 alunos praticavam futebol e 2 alunos praticavam a modalidade de Basquetebol. Dos restantes praticantes, 1 aluno era praticante de andebol, 1 aluna era praticante de dança e 1 aluno praticava atletismo. No que diz respeito às horas de prática semanal, aferimos que 8 alunos praticavam mais do que 3h por semana de atividade desportiva e 1 aluno praticava, no mínimo 2 horas por semana.

Modalidades praticadas

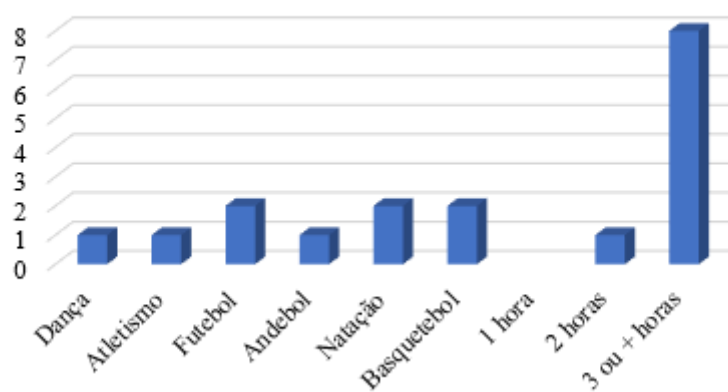


Gráfico 37. Modalidades praticadas pela turma do 3.º Ciclo.

7.1.3.7.3. AptF e CC

De acordo com as AEEF do 8º ano de escolaridade, na componente da AptF, o aluno deve ser capaz de “*Desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física do programa FITescola, para a sua idade e sexo*” (Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de

agosto). O programa *FITescola* permitiu avaliar os alunos em três grandes dimensões da AptF: a aptidão aeróbia, a aptidão neuromuscular e a CC.

No que se refere à aptidão neuromuscular e aptidão aeróbia, podemos verificar que a maior parte da turma precisa de melhorar os seus parâmetros. Mais de 90% dos alunos apresentaram os piores resultados no teste das flexões de braços e nos testes da agilidade e velocidade. Contrariamente, é nos testes da impulsão vertical, no salto em comprimento, na flexibilidade de ombros e no senta e alcança que os alunos apresentaram melhores resultados.

No que diz respeito à CC, verificámos que ao nível do IMC, 16 alunos (73%) possuía o peso corporal recomendado para a sua idade. Contudo, analisámos a existência de 5 alunos na zona de excesso de peso e 1 aluno com obesidade grau I. Quando analisados os dados da percentagem de massa gorda (%MG), verificamos que apenas 1 aluno se apresentava na zona ótima e que todos os outros alunos possuíam valores acima dos recomendados para a sua idade. De acordo com estudos gerados pela Organização Mundial de Saúde, em 2019, apesar de se verificar uma diminuição do excesso de peso nas crianças de 37,9% para 29,6%, torna-se urgente transmitir aos alunos sobre a importância da AF e a prática de estilos de vida saudáveis. Desta forma, quanto mais cedo se implementar práticas de AF na vida das crianças e jovens, menor será a probabilidade destes, em fase adulta, adotarem hábitos sedentários (Pereira &Moreira, 2013).

7.2.4. Considerações Finais

Com a atividade de caracterização da turma, é possível ter acesso a um conjunto de informações que nos permite debater e refletir sobre as estratégias didático-pedagógicas de intervenção. Através dela, a nossa atuação como professores possa ser maximizada. Conhecemos os seus hábitos, os seus estilos de vida, as suas preferências e limitações, permitindo-nos atuar de forma a resolver algumas lacunas importantes para o desenvolvimento do aluno.

Para além do mais, com a caracterização da turma pretendeu-se fornecer ao CT um conjunto de informações importantes sobre a vida dos alunos, quer a nível escolar, quer a nível social e pessoal. A conjugação de todos os dados recolhidos para caracterizar o grupo, com o diagnóstico realizado pelos docentes nas diferentes unidades curriculares, permite definir (re)definir estratégias e metodologias de trabalho para melhorar o processo de E-A.

Realçamos que as aplicações dos instrumentos desenvolvidos pelo projeto EFERAM-CIT possibilitaram realizar uma caracterização mais minuciosa da turma, tendo ao nosso dispor uma grande quantidade de informação preciosa e útil para caracterizar o grupo. Certamente, que num cenário típico de docência, em que o professor teria várias turmas ao seu cargo e uma maior responsabilidade, não seria possível abarcar uma caracterização tão específica e de boa qualidade no período de tempo em que esta foi implementada e analisada. Além do mais, a eficácia destas avaliações esteve diretamente relacionada com a formação teórico-prática que todos os NE realizaram antes de iniciar o processo de estágio. Esta formação coordenada e supervisionada pelos professores e investigadores do Departamento de EF, associados ao projeto do EFERAM-CIT, permitiu-nos compreender com rigor cada um dos instrumentos a utilizar e ainda rever os procedimentos protocolares para avaliar a AptF e a CC.

Por fim, podemos afirmar que a concretização desta atividade contribuiu para um enorme crescimento profissional e pessoal, sendo que adquirimos muitas competências de recolha, tratamento e análise dos dados. Desta forma, acreditamos que em turmas futuras, estes procedimentos serão certamente utilizados, adaptando às necessidades de cada turma.

7.2. Atividade de Extensão Curricular

7.2.1. Enquadramento da Atividade “Telejornal da Educação Física”

A AEC é uma das atividades que integra o capítulo das AIM e procura cumprir com um dos critérios de avaliação do nosso EP. Estas atividades são direcionadas e dinamizadas para a turma em que os estagiários estão a realizar a sua intervenção pedagógica e a sua dinamização procura envolver os alunos, os EE, os professores do CT e outros agentes educativos. Neste sentido, a participação e envolvência de toda a comunidade escolar potencia a convivência e o fortalecimento das relações interpessoais entre todos os intervenientes, num momento extracurricular.

Devido à pandemia da COVID-19 tomar proporções maiores, houve definitivamente a impossibilidade de realizar este evento festivo num espaço físico. Assim, realizámo-lo *online* na plataforma do *Microsoft Teams*. A realização desta atividade em formato não presencial, levou-nos, acima de tudo, a zelar pela segurança de todos os participantes e ainda a (re) pensar em estratégias e procedimentos a desenvolver para que a atividade fosse atrativa para todos.

No atual cenário pandêmico, procuramos, mais uma vez, dar visibilidade ao trabalho priorizado na AptF. Neste sentido, a aposta para realizar uma AEC que focasse este conteúdo de ensino, seria fundamental para demonstrar a toda a comunidade escolar a sua importância para o desenvolvimento das capacidades físicas e a sua potencialidade de lecionação neste tempo de pandemia.

Neste sentido, com a investigação produzida ao nível da AptF baseada no MED, acreditamos que seria uma excelente oportunidade unificar a AEC ao Evento Culminante. O MED possibilita um maior envolvimento por parte de todos os alunos, tornando-os agentes proativos em todo o processo de E-A, promovendo a aprendizagem de valores e competências tais como a cooperação, disciplina, socialização e competências a nível de organização de eventos, entre outras, e, em simultâneo, o desenvolvimento das capacidades motoras (Silva, 2014). É de salientar que o trabalho interdisciplinar desenvolvido com as disciplinas de EF, PORT e TIC tiveram um forte impacto e validade para a ocorrência desta ação.

7.2.2. Objetivos

Para a concretização da AEC foram definidos os seguintes objetivos gerais: (i) promover a integração de todos os agentes da comunidade educativa; (ii) motivar o aluno para a aquisição de hábitos e estilos de vida saudáveis, consciencializando-o sobre a importância de praticar AF de forma regular; (iii) desenvolver competências que vão ao encontro das AEEF como o domínio do corpo; relacionamento interpessoal e o saber científico e tecnológico; (iv) fomentar o trabalho em equipa, trabalhar as dinâmicas de grupo e envolver os alunos ativamente no processo de planeamento e organização da atividade; (v) desenvolver capacidades transversais como a autonomia, espírito crítico, cooperação, respeito e entreajuda; (vi) estimular uma maior participação dos EE em atividades escolares; (vii) intensificar a interdisciplinaridade; e (viii) promover um momento de partilha e de descontração com todos os agentes educativos.

No que se refere à nossa atividade planeada, destacamos os seguintes objetivos específicos: (i) transmitir um testemunho pessoal do professor estagiário sobre a importância de praticar AF, reforçando a associação positiva da EF com o rendimento escolar; (ii) partilhar todo o trabalho efetuado nas aulas de EF no início do ano letivo; (iii) enfatizar a importância que o trabalho na AptF assume no bem-estar e desenvolvimento das capacidades dos alunos; (iv) demonstrar uma intervenção pedagógica inovadora para

aplicar nas aulas de EF e (v) recolher apreciações/sugestões sobre o trabalho desenvolvido nesta temática.

7.2.3. Planeamento da Atividade

Para a operacionalização desta atividade seguimos um conjunto de procedimentos de forma a dinamizar uma atividade bem planificada, estruturada e organizada. Neste sentido, enfrentamos vários problemas ao analisar um conjunto de fatores essenciais à conceptualização da atividade.

Numa primeira instância, projetou-se a realização desta atividade em regime presencial. No entanto, devido ao período pandémico, o evento realizou-se por videoconferência. Ao analisarmos um conjunto de fatores para a conceptualização desta atividade à distância, ficamos de alguma forma, apreensivos para o sucesso desta atividade, assumindo uma preocupação sobretudo com a participação dos EE. Desta forma, procurou-se delinear alternativas que permitissem enaltecer o trabalho efetuado, bem como garantir a maior participação dos EE e de outros agentes educativos.

Posto isto, construímos um documento de natureza formativa dirigido aos EE, onde procuramos apresentar os objetivos e os conteúdos inerentes à atividade e ainda questioná-los sobre a sua participação e o horário mais conveniente para a realização da mesma. Após efetuar um levantamento da disponibilidade dos EE, agendamos a atividade para o dia 27 de novembro de 2020 das 19h às 20h, procedendo ao convite de todos os professores do CT para assistir ao trabalho desenvolvido pelos alunos ao longo do 1º semestre.

A AEC, nomeadamente o evento culminante do MED, contou com o seguinte programa de atividades: (1) testemunho da professora estagiária sobre os seus hábitos desportivos e sua relação com o rendimento académico; (2) apresentação das principais características do MED, de modo a clarificar os agentes educativos sobre o modelo de ensino adotado; (3) apresentação das valências educativas aquando da utilização do MED e a sua ligação com o desenvolvimento de aprendizagens que constam no documento do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória e (4) demonstração das dinâmicas de trabalho desenvolvidas na turma do 3.º Ciclo.

Todas estas tarefas foram apresentadas em formato de vídeo, e em formato de *Powerpoint*, para as informações partilhadas referentes ao ME.

Os vídeos partilhados sobre as dinâmicas de funcionamento das aulas foram realizados e editados pelos próprios alunos, pelo que estes assumiram um papel ativo e

colaborativo na operacionalização da atividade. As suas principais tarefas foram: (1) gravar e fotografar as dinâmicas das aulas de EF aquando da implementação do MED na AptF; (2) criar e editar os vídeos nas aulas de TIC recorrendo à manipulação do programa de edição de Vídeo da *Microsoft 10*; (3) escrever as suas respostas quanto aos papéis desempenhados e respetivas funções, recorrendo à disciplina de PORT para correção frásica e linguística; e (4) Gravar as entrevistas nas aulas da disciplina de Formação Pessoal e Social (FPS).

Próximo da data de realização da atividade, procuramos certificar a participação dos EE, estabelecendo um contacto telefónico com estes, de forma a lembrar os objetivos da atividade e confirmar a sua presença. Acreditamos que este momento foi importante para consciencializar os EE sobre a sua presença neste tipo de atividades em que os seus educandos têm uma forte envolvimento.

Por fim, julgamos que, embora a restrição da pandemia nos tenha limitado no planeamento de uma atividade em formato presencial, que certamente tomaríamos outras opções, concebemos, igualmente uma atividade de grande valor educativo. Ressaltamos, que todas as dinâmicas criadas pelo nosso NE bem como a continuidade de um trabalho interdisciplinar com outras unidades curriculares, asseguraram sempre o compromisso rigoroso do nosso trabalho.

7.2.4. Balanço da Atividade

Efetuada um balanço da AEC, consideramos que alguns aspetos foram positivos e que outros poderiam ter sido potenciados de outra forma, enriquecendo a nossa experiência no processo de conceptualização e operacionalização desta atividade.

A AEC teve início à hora prevista e procedeu-se rapidamente à chamada dos alunos e respetiva apresentação dos seus EE. Seguidamente deu-se início à partilha dos vídeos e apresentações a toda a comunidade participativa. Como este evento ocorreu por videoconferência, a professora da turma teve um papel mais ativo, orientando todo o leque programático destinado a esta atividade.

Em relação à presença dos alunos na AEC, a sua participação foi pouco ativa. Embora estes tenham tido um papel central no planeamento e organização da atividade, no dia do evento, foram meramente consumidores, intervindo forçosamente apenas quando solicitada a sua participação. Reconhecemos que esta atividade realizada à distância, gerou uma interação social menor, tornando-se complexo motivar os intervenientes para uma participação ativa.

Por outro lado, apesar do pouco envolvimento, reparamos que os vídeos transmitidos sobre a dinâmica das aulas foram suficientemente aliciantes e motivadores. Denotou-se que tantos os alunos, como os EE, mostraram-se muito atentos e interessados à pertinência da temática. Identificamos, através de expressões não verbais, o entusiasmo e partilha de pequenas palavras que os alunos dirigiam aos seus pais, o que nos permitiu perceber que estávamos perante um momento alegre e divertido.

Outro aspeto refletido no âmbito da AEC, prendeu-se com a maioria da disponibilidade dos EE para participar na atividade. Acreditamos que esta atividade, por ser realizada à distância, permitiu reunir mais EE, o que possivelmente, esta situação não seria concretizável em termos presenciais. Também o facto de os EE estarem no conforto do seu lar, sem que ter de se deslocar à escola, permitiu uma maior participação.

Reconhecemos que deveríamos ter apostado numa maior divulgação da atividade. A fraca comparência dos professores, deve-se a um escasso reforço da informação, onde teria sido uma estratégia eficaz, estabelecer um contacto presencial com os docentes e encorajá-los para a sua participação.

Os *feedbacks* recebidos dos alunos e dos seus EE foram positivos e encorajadores, reconhecendo o potencial de todo o trabalho desenvolvido. Acreditamos que, de certa forma, conseguimos “entrar” na casa dos alunos, disponibilizando conteúdos e outras informações que comprovam a importância da prática desportiva, e propriamente da EF, no desenvolvimento de muitas competências e capacidades transversais.

Numa perspetiva crítica, consideramos que o aspeto menos positivo foi a ausência da participação do pessoal não docente da EB23DEBC. Admitimos que estes membros também são chaves fundamentais no processo formativo dos alunos, interferindo de uma forma direta e/ou indireta na sua aprendizagem. Contudo, devido à pandemia da COVID-19, não foi possível este pessoal ter expressão na atividade. Numa situação de normalidade, certamente que tanto os alunos como os restantes agentes educativos teriam um papel mais participativo na atividade.

Ainda importa ressaltar, que esta atividade permitiu potencializar as AEEEF comuns através da flexibilidade curricular e também do trabalho interdisciplinar desenvolvido com as disciplinas de EF, PORT e TIC. Desta forma, foi importante transmitir que os alunos desenvolveram competências transversais a várias áreas de conhecimentos e que o trabalho disciplinar reveste-se de grande potencial.

Apontamos um conjunto de sugestões futuras para acrescentar uma maior qualidade a esta AEC: (1) estimular uma maior participação dos alunos e dos EE em

atividades desta natureza. Por exemplo, para incentivar a participação dos alunos, poderia ser as próprias equipas a apresentar os seus vídeos das dinâmicas das aulas. Para encorajar uma maior participação dos EE, poderíamos proceder à construção de um jogo interativo relacionado com os conteúdos de AptF; (2) melhorar a qualidade tecnológica dos vídeos, uma vez que o público apresentou dificuldades auditivas e acusou pouca qualidade da imagem.

Em síntese, esta AEC teve um impacto marcante e significativo dado o tempo de pandemia emergente. É importante ressaltar, os vários mecanismos e/ou competências, como o trabalho em equipa, o espírito competitivo, as relações interpessoais e intrapessoais, o saber tecnológico e a linguagem, que foram vastamente incitados e desenvolvidos nos educandos. A nível pessoal, esta atividade teve também um impacto forte na minha aprendizagem. Considero que as opções tomadas tiveram o efeito desejado e foi sem dúvida, um plano viável que veio responder aos constrangimentos pandémicos. O confronto com a “nova normalidade” de ensino, tornou-nos mais proativos e capacitados para responder aos desafios.

8. Atividades de Natureza Científico-Pedagógica

8.1. Ação Científico-Pedagógica Individual: Operacionalização de uma Unidade Didática Presencial de Aptidão Física baseada no Modelo de Educação Desportiva

A realização da ACPI constitui uma das componentes de avaliação do nosso EP. Esta atividade destina-se ao grupo disciplinar de EF e tem como objetivo expor conhecimentos sobre uma temática desenvolvida e investigada na nossa PL.

Focamos a nossa ACPI para o trabalho profundo e rigoroso que alcançamos no âmbito da AptF. Com a realização de uma análise pormenorizada ao PNEF, a decisão por tomar como estudo a temática da AptF, surge pela sua grande expressividade no documento. Esta componente física representa uma matéria nuclear para todos os ciclos de ensino, sendo que, segundo o PNEF (2001), esta deve ser lecionada transversalmente com outras matérias de ensino. Além disso, a AptF surgiu como uma potencial matéria a privilegiar no início do ano letivo, para melhorar os níveis de aptidão dos alunos que vinham de um período de confinamento e férias escolares prolongado. Desta forma, consideramos fulcral transmitir aos professores a importância de um trabalho em torno desta componente e as suas valências para uma melhor qualidade de vida, saúde e bem-estar, expressas no PNEF (2001).

Descartada a hipótese de utilizar metodologias de ensino uniformizadas e descontextualizadas da realidade educativa, que limitam a participação dos alunos, entendemos assim aplicar o MED no ensino da AptF. A limitada evidência científica com este modelo na AptF, desafiou-nos completamente para embarcar num estudo nesta temática.

Deste modo, foram definidos 4 objetivos gerais para esta ação: (1) apresentar o processo metodológico seguido para a concretização de uma UD de AptF; (3) explorar as potencialidades pedagógicas do MED para a leção de uma UD presencial de AptF em tempos de COVID-19; (4) apresentar os principais resultados significativos obtidos num estudo de intervenção em turmas do 3.º ciclo de escolaridade; e (5) debater e refletir sobre o ensino da AptF como matéria de grande potencial para lecionar neste período pandémico.

Por fim, após a realização desta ação, construímos um artigo científico (subcapítulo 8.1.1) e seu respetivo *poster* (apêndice 12) apresentado no Seminário Internacional *Desporto e Ciência* 2021.

8.1.1. Operacionalização da Ação

Introdução

A abordagem da Aptidão Física nas aulas de EF constitui uma prática inovadora e desafiante para a sua implementação. No contexto pandêmico que atravessamos, o trabalho desta componente deve ser privilegiado, no sentido de melhorar os índices de Aptidão Física dos alunos, conseqüente dos eventuais efeitos do período de confinamento, elevando as suas capacidades físicas e simultaneamente cumprindo com as orientações emanadas pelas Autoridades de Saúde e pela Secretaria Regional da Educação. Além disso, a Aptidão Física é uma matéria nuclear, presente no PNEF, que assume uma grande expressividade devido à influência que a mesma tem sobre as finalidades da disciplina de Educação Física em termos da qualidade de vida, saúde e do bem-estar.

A utilização do MED constitui um modelo de ensino eficiente para abordar a Aptidão Física na EF, onde se sobressai a valorização da iniciativa e responsabilidade pessoal, a cooperação, solidariedade e ética desportiva, finalidades estas também expressas no PNEF. Além disso, este modelo permite adotar metodologias mais ativas de ensino com o objetivo de motivar e tornar o processo de E-A mais significativo para o aluno. Assim, o MED proporciona uma experiência desportiva real e autêntica na aula de EF, procurando tornar os alunos mais proficientes/competentes, conhecedores e desportistas entusiastas (Siedentop et al., 2004). Por todos os aspetos mencionados e de forma também a manter os níveis de motivação dos alunos nas aulas, o MED vem responder de uma forma muito prática a este desafio.

Numa revisão sobre investigações realizadas com o MED na Aptidão Física, constatamos que são escassos os estudos e evidências científicas que abordam semelhante metodologia. Recentemente, Ward et al., (2017), com o objetivo de determinar o efeito de uma abordagem direcionada para o *fitness* utilizando o MED, este encontrou melhorias nas capacidades físicas dos alunos e na aquisição de conhecimentos teóricos sobre esta temática. Porém, são vários os trabalhos de investigação focados no trabalho de Aptidão Física, em contexto escolar, utilizando outros programas de intervenção. Mello (2016) procurou avaliar se as aulas de EF organizadas e estruturadas, com conteúdos voltados à promoção de saúde proporcionavam um aumento dos níveis de Aptidão Física. Confirmou-se que o efeito deste programa, proporcionou melhorias nos alunos ao nível da aptidão cardiorrespiratória, flexibilidade e resistência abdominal.

Dado que a abordagem do MED na Aptidão Física é ainda incipiente, os objetivos deste trabalho foram: (1) apresentar um conjunto de desafios que se colocam à implementação de uma Unidade Didática de Aptidão Física recorrendo ao MED em tempos de COVID-19; e (2) descrever uma proposta de operacionalização do MED aplicado à Aptidão Física intervencionado em duas turmas do 3.º Ciclo.

Desafios que se colocam à Implementação de uma Unidade Didática de Aptidão Física baseada no MED

Tendo em conta as metodologias utilizadas para a lecionação das matérias de ensino que estão presentes no PNEF, tínhamos a consciência que a implementação de uma UD direcionada para o desenvolvimento da Aptidão Física dos alunos traria alguns desafios que necessitavam de ser analisados, tais como: (1) motivação dos alunos; (2) desenvolvimento de situações de aprendizagem eficazes; e (3) respeito pelas normas de segurança recomendadas pelas Autoridades de Saúde.

Numa primeira fase, realizamos uma auscultação a diversos professores com vasta experiência no ensino da EF, nos diferentes ciclos de ensino, questionando-os quanto à aplicação de uma UD direcionada para a melhoria da Aptidão Física. Apercebemo-nos que seria muito complexo motivar os alunos para a realização desta UD, ao longo de sensivelmente três meses, devido à forma como estes encaram a matéria de Aptidão Física. Estas conceções levaram-nos a problematizar estratégias de ensino que fossem eficientes e funcionais para garantir os alunos envolvidos nas aulas.

Consideramos indispensável desenvolver previamente à concretização da UD, situações de aprendizagem eficazes, não só para o desenvolvimento da Aptidão Física, como também, para que os índices de motivação dos alunos se mantivessem elevados nas aulas. Assim, utilizamos um conjunto de exercícios que os alunos já possuíam conhecimento das suas componentes críticas e estruturamos outras situações de aprendizagem inovadoras, com objetivo de trabalhar as capacidades físicas e potencializar o seu domínio cognitivo sobre a Aptidão Física. Cabe-nos ressaltar que esta abordagem na Aptidão Física, teve o intuito de incutir, em todas as situações de aprendizagem idealizadas, a vertente competitiva quer a nível individual, onde os alunos desafiavam-se a si próprios, quer a nível da competitividade entre equipas. A estimulação frequente do espírito competitivo levou a uma motivação dos alunos que se manifestou de forma progressiva ao longo das aulas.

Independentemente dos exercícios planeados para as aulas, foi essencial definir corretamente a intensidade dos mesmos, para que estes continuassem a praticar AF a uma intensidade moderada a vigorosa.

Conjugando todos estes aspetos, foi importante que não nos esquecêssemos, que ao longo da implementação desta UD, teríamos de seguir e respeitar as normas de segurança, principalmente ao nível da higienização, do distanciamento social e da ausência de partilha de material, sabendo que este seria um dos desafios mais significantes a cumprir.

Reforçamos ainda que, para que pudéssemos aplicar uma UD de Aptidão Física na sua totalidade, tivemos que nos antecipar e realizar todo o planeamento desta intervenção, sensivelmente um mês antes do arranque do ano letivo, colocando em discussão todas as estratégias e dinâmicas que seriam implementadas para a sua realização de forma estruturada e com objetivos concretizáveis.

Metodologia

Participantes

Participaram neste estudo 36 indivíduos (17 raparigas e 22 rapazes) com idades compreendidas entre os 12 anos e os 15 anos que frequentavam duas turmas do 3.º ciclo de uma escola pública do Conselho do Funchal. O estudo decorreu em contexto escolar durante a lecionação das aulas de EF. Todos os participantes foram informados tanto quanto os seus Encarregados de Educação, sendo que foi necessária a autorização dos mesmos, através de um consentimento para a participação dos seus educandos. Para a recolha de informação e dos dados, foi necessário proceder às gravações das aulas e também recorreremos à monotorização com aparelhos, ambos autorizados pelos EE.

Caraterísticas da Intervenção

Este estudo decorreu ao longo de um período letivo, entre setembro a novembro, sendo que as duas turmas do 3.º ciclo foram submetidas a uma UD de Aptidão Física recorrendo ao MED, baseando-se na utilização de exercícios de *fitness* objetivando a melhoria dos índices físicos dos alunos.

Esta UD, com a duração total de 15 horas, cumpriu com o protocolo de organização descrito nos manuais do MED (Siedentop, et al., 2004). Assim sendo, a UD dividiu-se em quatro fases distintas: fase de preparação, pré-época, época e pós-época.

A fase de preparação serviu para probabilizar todos os aspetos relacionados com esta UD e interligá-los com as orientações das autoridades de saúde relativamente à pandemia da COVID-19 e com as adaptações conduzidas pelo estabelecimento de ensino em relação à lecionação das aulas de EF em regime presencial. Além disso ponderamos e refletimos sobre a Aptidão Física enquanto matéria nuclear no PNEF e também sobre o nível de motivação e disposição dos alunos para esta temática. Nesta fase de preparação da UD, foi vital que tivéssemos em consideração um conjunto de componentes para a construção dos dossiers e para a planificação das situações de aprendizagem.

O documento “dossier de equipa” continha: (1) resenha histórica onde eram destacadas as principais qualidades da equipa; (2) contratos de cada um dos papéis a serem atribuídos; (3) regulamentos onde constavam as regras dos desafios, organização das jornadas e pontuações dos treinos e dos desafios; (4) cronograma das atividades, (5) calendário dos desafios; (6) fichas de registo que eram utilizadas nas jornadas; (7) planos de treino com as atividades e os objetivos específicos para cada aula; (8) exercícios de mobilidade articular e alongamentos; (9) nove circuitos de Aptidão Física com diferentes níveis de dificuldade e suas respetivas fichas técnicas (descrição, componentes críticas, músculos envolvidos); e (10) esquemas representativos das atividades (mini e mega desafios).

Para a construção dos exercícios seguimos as orientações do ACSM (2018), sendo este um documento que apresenta recomendações para a prática de AF semanal para crianças e adolescentes. A partir das suas linhas orientadoras, todas as situações de aprendizagem idealizadas seguiram o seguinte trabalho: (1) 25% flexibilidade; (2) 25% força muscular e (3) 50% trabalho cardiorrespiratório.

A pré-época decorreu ao longo de 4 sessões (2 treinos de equipa e 2 jornadas) para que pudéssemos experimentar os desafios, os treinos das equipas e a intensidade dos mesmos. Nesta fase, o professor assumiu a turma e transmitiu a forma com os conteúdos seriam trabalhados ao longo da UD. Neste mesmo período, procedeu-se à formação das equipas e à entrega do documento “dossier de equipa”.

No processo de formação das equipas, foi necessário o professor construir grupos homogéneos entre si e heterogéneos entre eles, para que houvesse um equilíbrio competitivo do início até ao final do processo. Ou seja, dentro de cada equipa, o nível de proficiência era variável, existindo alunos com um nível de proficiência mais elevado e outros mais baixo, sendo que o trabalho de cooperação e espírito de equipa é muito marcante neste processo.

Depois, iniciou-se a época, que ocorreu ao longo de 9 sessões. Neste momento, os alunos tinham mais autonomia na sua organização. Estruturamos uma lógica de atuação semanal, distribuindo as atividades propostas pelos 135 minutos de aula. Direcionamos 45 minutos para o treino das equipas, 45 minutos para as competições que designamos por mini desafios e 45 minutos para os mega desafios.

No que concerne ao treino das equipas, o objetivo consistia em realizar dois circuitos de níveis de dificuldade distintos, sendo que cada um deles deveria ser orientado pelo capitão de equipa. A dinâmica dos circuitos consistia na realização de 3 séries, tendo 30 segundos para a realização de cada exercício, 15 segundos de repouso entre cada exercício e 1 minuto de recuperação entre cada série.

Quanto aos mini desafios, estes eram compostos por tarefas de curta duração, que implicavam o trabalho de equipa para a realização de um número elevado de repetições de um conjunto de exercícios de Aptidão Física, por exemplo: 100 jumping jacks, 100 squats e 100 burpees. Enquanto 1 aluno de cada equipa efetuava no máximo 10 repetições de um dos exercícios, os restantes alunos realizavam exercícios dinâmicos nas respetivas filas da sua equipa. Após o cumprimento de 10 repetições, o aluno que as realizou deslocava-se para o final da fila da sua equipa e o próximo elemento dirigia-se à zona de realização da tarefa e executava-a. Um dos árbitros de cada equipa assumia a sua função e controlava o tempo de uma equipa adversária bem como estava atento ao cumprimento da execução correta dos exercícios e do número de repetições exigidas. Importa destacar, que neste desafio, todas as equipas competiam simultaneamente. As pontuações neste formato de desafio eram definidas desta forma: 5 pontos à equipa vencedora, 3 pontos ao segundo classificado e 1 ponto ao terceiro classificado.

Já a estruturação dos mega desafios consistia na realização de um percurso composto por um conjunto de exercícios de estilo de *crossfit*, realizado ao longo de um percurso de sensivelmente 20 metros. Um exemplo de um mega desafio era: 10 mountain climbers, flexões de braços na escada de agilidade, 5 saltos de canguru, contornar os cones em skipping baixo, 10 skaters e sprint. Após a realização de todo o circuito por parte do primeiro aluno e após ter voltado ao ponto de partida, o segundo aluno iniciava o percurso e assim sucessivamente até que o último elemento da equipa o realizasse. Em relação ao funcionamento deste desafio, estavam em competição duas equipas, sendo que a terceira equipa era responsável por arbitrar, cronometrar, efetuar registos e fotografar as atividades. Caso exista uma quarta equipa, esta poderá realizar um circuito de treino à sua escolha daqueles que se encontram no dossier. O objetivo é que, em cada jornada, todas

as equipas possam jogar umas contra as outras. A pontuação dos mega desafios era a seguinte: 10 pontos à equipa vencedora, 5 pontos ao segundo classificado e 3 pontos ao terceiro classificado.

Consideramos pertinente valorizar as atitudes e condutas de *fair play* e desportivismo, uma vez que estes também fazem parte da formação educativa dos alunos, sendo valores que pretendemos que sejam estimulados e adquiridos. Para que pudéssemos destacar esta componente dentro de todo o quadro competitivo, optámos por atribuir uma pontuação de 0 a 5, tendo em conta os comportamentos de ética e *fair play* demonstrados pelas equipas, tanto nos treinos como nas jornadas.

Na última aula de época desportiva, realizamos um *quizz* interativo no aplicativo *Kahoot!* para averiguar se os alunos desenvolveram o seu conhecimento nesta área. Além disso, entregamos aos alunos certificados de participação, atribuindo a classificação de cada uma das equipas obtidas na época desportiva.

Finalmente, iniciou-se a última fase do processo: a fase de pós-época. Foi realizado um evento festivo que marcou o término da UD de Aptidão Física. Tendo em conta a situação pandémica da COVID-19, este evento realizou-se por videoconferência. Os alunos prepararam o evento culminante, assumindo um papel central na planificação e organização da atividade que foi preparada de forma progressiva.

Para a dinamização deste evento, potenciamos as AEEF através da flexibilidade curricular, realizando um trabalho interdisciplinar com as disciplinas de PORT e de TIC. Foi disponibilizado a cada elemento da equipa um guião com duas perguntas referentes às suas funções, no qual, trabalharam na disciplina de PORT as suas respostas. A função desempenhada pelos alunos, que assumiam o papel de câmara man nas aulas foi alicerçador, para cada uma das equipas trabalhar na edição e montagem dos vídeos articulados com as entrevistas também realizadas a cada elemento das equipas.

Esta atividade promoveu uma interação entre os alunos e os restantes agentes educativos pertencentes à comunidade escolar, desde professores, pessoal não docente, EE, e teve também o intuito de exibir o trabalho efetuado nesta UD. Desta forma, é primordial que se envie um convite formal tanto para os EE como para os professores do CT, referindo os objetivos e o horário de realização da atividade.

Instrumentos de Avaliação

Avaliações pré e pós intervenção

Neste processo foram realizadas avaliações antes e depois da intervenção nas 2 turmas, recorrendo à bateria de testes motores *FitEscolas* e a medições corporais (i.e, peso, altura e pregas). Os testes realizados recorrendo a esta bateria foram: (1) senta e alcança; (2) flexibilidade de ombros; (3) salto em comprimento sem corrida preparatória; (4) salto vertical; (5) dinamometria; (6) abdominais; (7) flexões de braços; (8) agilidade; (9) velocidade; e (10) vaivém. Neste sentido, em ambas as turmas, para estas avaliações foram realizadas 1 aula de pré-intervenção (AI) e 1 aula de pós intervenção (AS).

Também aplicamos um questionário de motivação na pré e pós intervenção com o intuito de averiguar se os índices de motivação dos alunos aumentaram com as experiências desportivas do MED na Aptidão Física. No final de todo o estudo, as turmas realizaram uma avaliação qualitativa referente às aulas lecionadas com o MED. Para esta avaliação, os professores elaboraram uma ficha com 5 perguntas no sentido de recolher diversos testemunhos dos alunos acerca daquilo que mais gostaram das aulas, de exercícios novos que aprenderam, da continuidade do seu interesse para as aulas de EF e as perceções dos EE em relação ao evento culminante.

Avaliações de processo

O objetivo da realização de avaliações de processo passa por averiguar a carga interna e externa dos alunos em contexto de aula. A carga externa, foi analisada através do nível de AF nas sessões utilizando o acelerómetro WGT3X (ActiGraph®), que permitiu aferir a percentagem média de AF moderada a rigorosa de cada aluno. Todos os acelerómetros foram colocados a cada indivíduo no início dos momentos de avaliação previamente definidos, acima da crista ilíaca do lado direito, sendo ajustado ao corpo através de uma cinta elástica. A programação e descargo dos dados de cada momento de avaliação foi realizada através do software *ActiLife Monitoring System*, sendo selecionado *epochs* de 10 segundos.

Para a análise da carga interna, foram utilizados os valores médios da FC e a perceção subjetiva de esforço (PSE) de cada aluno. A monitorização da FC foi realizada através dos cardiófrequencímetros. Estes aparelhos são emparelhados, via Bluetooth, com os acelerómetros. Contudo, é importante referir que os aparelhos foram programados em função do tempo total da aula a observar. Relativamente à PSE de cada aluno foi utilizada

a escala de OMNI (Robertson, Goss, Andreacci, Dubé, Rutkowski, Snee & Metz, 2005), onde são considerados os valores de 0 a 10, sendo que o valor 0 corresponde a uma escala de “nada cansado” e o valor 10 a uma escala de “muito, muito cansado”. Estes valores foram recolhidos sensivelmente a meio de cada aula e no final da mesma. Em ambas as turmas, as avaliações de processo ocorreram em 4 aulas de duas fases distintas: pré-época e época. Na fase de época avaliou-se 1 aula de treino de equipas (aula de 45 minutos) e na fase de época avaliou-se 2 aulas de jornadas (aulas de 90 minutos) e 1 aula de treino de equipas (aula de 45 minutos).

Conclusões Finais

O processo de E-A encontrasse em constante mudança, e como tal, é fundamental que se explore novas metodologias de ensino que venham a potenciar a aprendizagem dos alunos em contexto escolar. Nesta ideologia, compreendemos que as abordagens alternativas de ensino, como é o caso do MED, vêm propor uma abordagem diferenciada e estimulante para potenciar a formação integral dos alunos, colocando-os no centro do processo de E-A. Realçamos também que a implementação de sistemas de competição criadas em todas as situações de aprendizagem, foram determinantes para assegurar os níveis de motivação dos alunos desde o início das aulas e também este fator contribui significativamente para o sucesso desta UD.

Sendo esta uma UD inovadora, compreendemos que seria uma mais valia realizarmos algumas recomendações que possam vir a rentabilizar as dinâmicas da implementação de uma UD que siga os mesmos pressupostos. Desta forma destacamos: (1) utilização de músicas com tempos de execução e de descanso dos exercícios já estabelecidos, ajudando assim a um maior controlo do professor sobre a turma; (2) implementação de competições dentro da própria equipa; (3) demonstração dos exercícios pelo professor ou por um aluno mais proficiente; (4) possuir um plano de atuação alternativo, na possibilidade de as dinâmicas das aulas não correrem como esperado; e (5) consultar os dossiers de equipa em suporte digital, potenciando as novas tecnologias com uma ferramenta de ensino.

Em suma, a utilização de uma UD de Aptidão Física em regime Presencial através do MED é uma possibilidade didático-pedagógica válida pois são desenvolvidos os índices de Aptidão Física dos alunos, as suas AEEF e a sua motivação para a prática desportiva.

8.1.2. Balanço da Ação

A apresentação da ACPI foi realizada no dia 18 de janeiro de 2021, entre as 19h e as 20h em formato *online*, na plataforma da *Microsoft Teams*. No dia do evento compareceram a totalidade dos membros do grupo de EF. Importa, tal como na AEC, realizar uma análise crítica, procurando identificar os pontos positivos e as lacunas, de modo a melhorar intervenções futuras em atividades desta natureza.

Analisando os aspetos positivos, consideramos que os objetivos da ação foram alcançados. Achamos que este foi um momento de exposição oral capaz de refletir toda a nossa lógica de trabalho, em que através de um panorama teórico virtual, apresentamos uma metodologia exequível para trabalhar a AptF. Acreditamos que a informação exposta serviu como um estímulo de que existem alternativas com grande potencial para serem trabalhadas nas aulas de EF neste período pandémico.

Outro aspeto positivo, foi a utilização de um discurso intercalado que contribuiu para desmitificar a formalidade de uma apresentação, conferindo um cenário de maior interação e descontração. Apresentamos a informação com um discurso pausado, cuidadoso e adequado ao momento, permitindo os professores acompanharem o raciocínio com facilidade. Inicialmente, manifestamos algum nervosismo, por ser a nossa primeira apresentação para um público alvo. No entanto, com o fomento de um ambiente descontraído entre os estagiários e os professores de EF, e com uma enorme confiança demonstrada, o nervosismo foi atenuando e a fluidez e assertividade do discurso foi mais notória. Com efeito, no final da sessão, obtivemos um *feedback* muito positivo dos professores, que ressaltaram o nosso claro domínio e segurança nos conteúdos apresentados, considerando uma apresentação interessante e apelativa. Ficou evidente ainda, o posicionamento dos professores em relação à nossa temática, defendendo que o seu trabalho apresenta mais valias para a evolução dos processos de E-A e para o desenvolvimento dos alunos.

Também positiva foi a referência ao trabalho interdisciplinar desenvolvido com as disciplinas de EF, Português e TIC, onde passamos a mensagem que a interligação disciplinar despoleta o desenvolvimento de AAEF que são transversais a várias áreas.

Debatemo-nos agora sobre os pontos menos positivos da nossa ACPI. Consideramos que pela atividade ter assumido um carácter não presencial, a interação com os professores foi pouco significativa, ainda que tenhamos, ao longo da apresentação, estimulá-los para o surgimento de questões ou opiniões. Neste sentido, os professores

apresentaram-se como meros consumidores. Nesta perspetiva, assumimos que seria importante os professores terem um papel mais ativo na atividade.

Uma vez que a nossa comunicação foi predominantemente de carácter teórico, e os conteúdos remetiam para as dinâmicas geradas nas aulas, seria importante ter exposto de forma clara e prática os desafios competitivos. O recurso a um curto vídeo que demonstrasse as situações de aprendizagem e as suas dinâmicas enfatizadas nas aulas, pareceu-nos não ser suficiente para o esclarecimento dos professores.

Atenta a todos a estes aspetos, consideramos algumas componentes a melhorar e que servem também como estratégias a ter em consideração na ACPC. Por exemplo, embora a apresentação dos resultados não fosse o foco desta atividade, é importante discursar esta componente de forma pausada e concentrada, pois são estas evidências que comprovam a eficácia de todo um processo investigativo. Além disso, a seriedade com que se analisa os resultados permite que os participantes apreciem, retirem as suas notas e reflitam sobre o processo.

Outro aspeto, trata-se da repetição de ideias ao longo da comunicação, que deve ser evitado. Além disso, sentimos que também é necessário ter um maior cuidado ao nível do vocabulário utilizado, em que, em algumas situações, denunciámos palavras e/ou expressões incorretas ou descontextualizadas.

A apresentação efetuada bem como o material utilizado na implementação desta matéria, foi disponibilizado em formato digital, possibilitando o acesso a todos os professores. Ainda assim, mostramos disponibilidade para ajudá-los nas suas aulas, caso tivessem interesse em implementar o modelo na temática abordada.

Por último, destaco que a realização desta ação foi uma experiência extremamente desafiante e enriquecedora, pois proporcionou-nos uma partilha de conhecimentos e uma necessidade de investigar temáticas pertinentes, atuais e ajustadas ao contexto. A possibilidade de aprofundarmos conhecimentos acerca de uma temática atual e com forte potencial, faz desta ação, uma construção de carácter inovador, o que é essencial para o desenvolvimento do ensino, da escola e da intervenção enquanto agente educativo.

8.2. Ação Científico-Pedagógica Coletiva: Educação Física em Tempos de COVID-19: Desafios à Implementação de uma Unidade Didática Presencial de Aptidão Física

A ACPC é outra atividade programática integrada no processo de estágio. Trata-se de uma ação de formação que tem como público alvo os professores dos grupos

disciplinares de EF da RAM (160,260 e 620) e os alunos da Universidade. É de frisar que esta foi uma ação validada pela Secretaria Regional da Educação em 13 horas de formação.

Esta formação é organizada por todos os NE do MEEFEBS, tendo como principal objetivo apresentar e partilhar instrumentos válidos e propostas metodológicas sobre o ensino da EF. Esta atividade ainda se reveste da partilha de experiências e conhecimentos dos professores científicos, professores cooperantes e professores dos grupos de recrutamento 160,260 e 620.

A ACPC tomou como tema “*A Educação Física e o Ensino à Distância: Limitações e Potencialidades*” e realizou-se nos dias 23 e 24 de abril de 2021. Em consequência do período pandémico, esta concretizou-se, pela primeira vez, em formato *online*. Este evento compreendeu uma diversidade de metodologias e dividiu-se em 5 módulos. A generalidade das comunicações voltou-se para temas focados no ensino da EF à distância, apresentando várias ferramentas e propostas de ensino capazes de dar resposta aos constrangimentos impostos pela pandemia.

A nossa temática, correspondente ao módulo 4, intitulou-se como “*Educação Física em tempos de COVID-19: Desafios à Implementação de uma Unidade Didática Presencial de Aptidão Física*”. Os principais objetivos foram: (1) explorar as potencialidades pedagógicas do MED para a lecionação de uma UD de AptF em tempos de COVID-19; (2) apresentar os resultados de duas intervenções pedagógicas (MED vs. Prática Usual) no desenvolvimento das capacidades físicas e CC; e (3) analisar os efeitos das abordagens pedagógicas (MED vs. Prática Usual) na motivação dos alunos.

O tema escolhido procurou dar continuidade aos conteúdos apresentados na ACPI, procurando incluir, nesta ação, a apresentação dos resultados alcançados. Neste sentido, a ACPC como um seguimento da ACPI, permitiu ser mais um contributo para um processo mais robusto e fundamentado.

Consequentemente da realização desta ação, realizamos um artigo (subcapítulo 8.2.1) fruto da investigação desenvolvida nesta temática.

8.2.1. Operacionalização da Ação

Introdução

O MED é um modelo de ensino que apresenta características práticas que podem responder a um dos principais desafios da lecionação da EF, o de adotar metodologias de

ensino mais ativas e centradas no aluno. O objetivo primordial passa por tornar todo o processo de E-A mais significativo.

Numa revisão sobre a investigação realizada no MED entre o ano 2011 e 2014, concluiu-se que, quando lecionado por professores comprometidos, o MED pode realmente servir para o desenvolvimento da cultura desportiva e gerar respostas entusiasmadas, aumentando assim a motivação dos alunos para participar no desporto (Hastie, Martinez de Ojeda & Calderón, 2011).

Recentemente Ward et al. (2017) efetuaram um estudo com o objetivo de determinar o efeito que uma época direcionada para o *fitness*, utilizando o MED, tem para que os alunos possam atingir os níveis recomendados de AF nas aulas de EF. Para além disso, pretendeu também averiguar o desenvolvimento dos seus conhecimentos sobre esta área. As principais conclusões retiradas deste estudo demonstram que a estruturação de uma UD segundo os pressupostos do MED e as bases do *fitness*, criaram um modelo eficiente para que os alunos desenvolvessem as suas capacidades motoras e também o seu conhecimento sobre a área.

Também Pritchard et al. (2015) investigaram sobre as mudanças nos níveis de Aptidão Física dos alunos, nos seus níveis de AF e também sobre a perceção dos mesmos na utilização de uma UD segundo o MED. Em todas as componentes avaliadas, constataram resultados significativos quando comparados os dados recolhidos pré e pós intervenção.

Sumariamente, quer no estudo de Ward et al. (2017), como no estudo de Pritchard et al. (2015), ficam indicações claras sobre as potencialidades do MED na aprendizagem da Aptidão Física, embora sejam ainda necessários outros estudos experimentais com amostras maiores e em contexto diversificados.

Uma vez que a investigação sobre o MED na RAM é ainda principiante, em particular no ensino da Aptidão Física, os objetivos deste trabalho foram: (a) evidenciar as potencialidades pedagógicas e didáticas do MED para a leção de uma UD de Aptidão Física em tempos de COVID-19, (b) descrever as propostas metodológicas realizadas e apresentar os resultados obtidos num estudo de intervenção em turmas do 3.º Ciclo e (c) investigar o impacto de uma intervenção pedagógica baseada no MED no conhecimento, nas competências alcançadas e na motivação reportada pelos alunos do grupo de intervenção.

Metodologia

Desenho do Estudo

Um estudo quasi-experimental com dois grupos intervencionados pré e pós teste. Um grupo de intervenção composto por duas turmas de 3.º Ciclo alocados a uma intervenção baseada no MED. Já o grupo de controlo é também composto por duas turmas do 3.º Ciclo alocados a uma intervenção baseada na prática usual da Aptidão Física. Ambos os grupos apresentam como principal foco o desenvolvimento da Aptidão Física dos alunos. Este estudo procura comparar o efeito de duas intervenções pedagógicas no desenvolvimento das capacidades físicas e CC dos alunos, e também no TEM dos mesmos durante uma UD de Aptidão Física.

Caraterização da Amostra

A amostra deste estudo engloba 70 indivíduos pertencentes a 4 turmas, sendo destas, duas pertencentes ao grupo de intervenção (17 rapazes e 19 raparigas), e as duas restantes ao grupo de controlo (19 rapazes e 15 raparigas). As idades estão compreendidas entre 12 anos e os 18 anos, sendo duas turmas do 8º ano e duas turmas do 9º ano de uma escola pública de ensino médio do Funchal, na Região Autónoma da Madeira. O estudo decorreu em contexto escolar durante a lecionação das aulas de EF. Todos os participantes foram informados, tanto quanto os seus EE, sendo que foi necessária a autorização dos mesmos, através de um consentimento para a participação dos seus educandos. Para a recolha de informação e dos dados a serem posteriormente analisados, foi necessário realizar a gravação de vídeo das aulas e a utilização de acelerómetros e cardiofrequencímetros, igualmente autorizados pelos EE.

Instrumentos de Avaliação

Avaliações pré e pós intervenção

Neste processo foram realizadas avaliações antes e depois no grupo de intervenção, recorrendo à bateria de testes motores *FitEscolas* e a avaliações da CC. Os testes realizados recorrendo a esta bateria foram: (1) senta e alcança; (2) flexibilidade de ombros; (3) salto em comprimento sem corrida preparatória; (4) salto vertical; (5) dinamometria; (6) abdominais; (7) flexões de braços; (8) agilidade; (9) velocidade; e (10)

vaivém. No que respeita à CC realizamos as medições do perímetro da cintura, das pregas bicipital, tricípital, geminal e abdominal e ainda determinamos o peso e a altura de cada indivíduo. Neste sentido, em ambas as turmas, para estas avaliações foram realizadas 1 aula de pré-intervenção (AI) e 1 aula de pós intervenção (AS).

Também aplicamos um questionário de motivação na pré e pós intervenção, comparando posteriormente os resultados com o intuito de averiguar se os índices de motivação dos alunos aumentaram com as experiências desportivas do MED na Aptidão Física. No final de todo o estudo, as turmas do grupo de intervenção realizaram uma avaliação qualitativa. Para esta avaliação, os professores elaboraram uma ficha com 5 perguntas no sentido de recolher diversos testemunhos dos alunos acerca daquilo que mais gostaram das aulas, de exercícios novos que aprenderam, da continuidade do seu interesse para as aulas de EF e também as perceções dos seus EE em relação ao evento culminante.

Avaliações de processo

O objetivo da realização de avaliações de processo passa por averiguar a carga interna e externa dos alunos em contexto de aula. Ao nível da carga externa, será analisada através do nível de AF das sessões utilizando o acelerómetro WGT3X (*ActiGraph*), que permite aferir a percentagem média de AF moderada a rigorosa de cada aluno. A programação e descargo dos dados de cada momento de avaliação foi realizada através do software *ActiLife Monitoring System*, sendo selecionado *epochs* de 10 segundos.

Para a análise da carga interna, serão utilizados os valores médios da FC e a perceção subjetiva de esforço (PSE) de cada aluno. A monitorização da FC foi realizada através dos cardiófrequencímetros. Os aparelhos foram programados em função do tempo total da aula a observar. Os valores relativos à PSE foram recolhidos sensivelmente a meio de cada aula e no final da mesma.

Procedimentos Estatísticos

Relativamente ao tratamento dos dados foi utilizada a estatística descritiva, o teste não paramétrico *Wilcoxon Signed Rank*, para verificar diferenças entre os dois grupos e a análise mista da variância de sujeitos *ANOVA*. A análise estatística dos dados será realizada através do software *SPSS*, versão 26.0.

Resultados

A caracterização dos dois grupos de intervenção foi realizada tendo em conta os testes físicos realizados (*FITEscola*) e as medidas antropométricas (peso, altura e pregas de adiposidade corporal).

Na tabela 6, podemos analisar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as duas turmas para os testes motores e CC.

Tabela 6. Caraterização dos grupos antes da intervenção.

Testes Motores	Grupo de Controlo		Grupo de Intervenção		Significância
	Mean	Std. Deviation	Mean	Std. Deviation	
Agilidade	13,2247	1,66176	13,1525	1,24664	p=0,843
Abdominais	15,67	12,184	22,56	20,908	p=0,105
Flexões de Braços	7,18	6,044	6,97	6,497	p=0,891
Impulsão Vertical	30,455	9,3745	29,412	8,3271	p=0,632
VO2MÁX	37,5969	9,37189	39,1986	6,92964	p=0,442
% Gordura	28,9495	14,69019	33,3811	10,57,641	p=0,157
Motivação	38,6364	5,86205	37,3429	6,38446	p=0,388

Ao nível dos resultados, serão analisados primeiramente os resultados obtidos pré e pós intervenção de ambos os grupos, perante a concretização de alguns dos testes motores pertencentes à bateria de testes *FITEscola*, entre eles: (1) flexões de braços; (2) agilidade; (3) abdominais; e (4) vaivém. Em seguida serão refletidos os resultados a cerca da CC, mais precisamente da percentagem de gordura, dos dois grupos pré e pós intervenção. Depois serão analisados os resultados alcançados com a utilização de acelerómetros ao longo de quatro momentos distintos. Por fim, apresentamos os resultados referentes aos índices motivacionais dos alunos pré e pós intervenção e ainda avaliamos o impacto da intervenção pedagógica auto reportada por estes.

Testes Motores

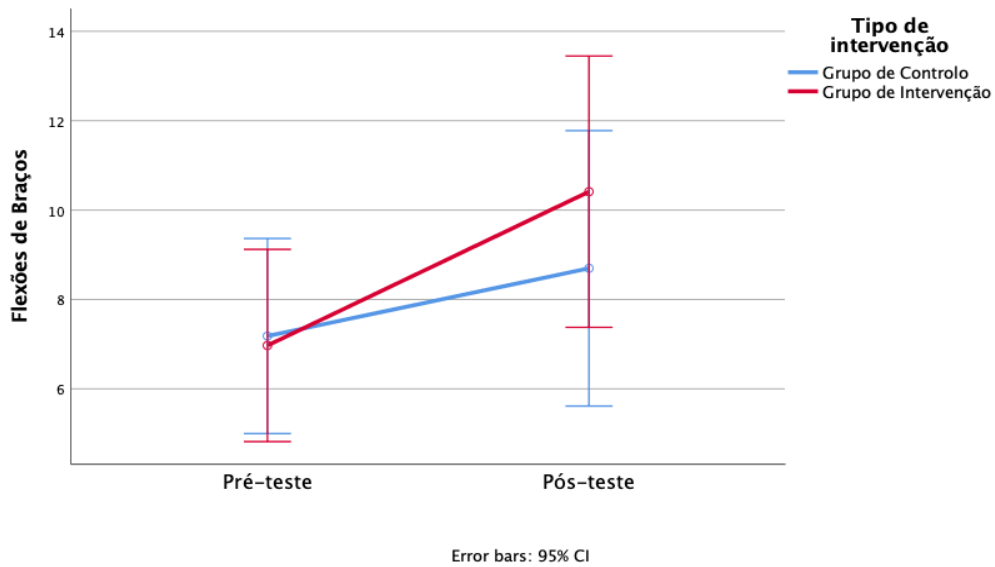


Gráfico 38. Teste das Flexões de Braços (Pré e Pós-Teste).

O teste *Wilcoxon Signed Rank* revelou significado estatístico no teste das flexões de braços após a participação numa UD de AptF através do MED, $z = -3.282$, $p < .001$

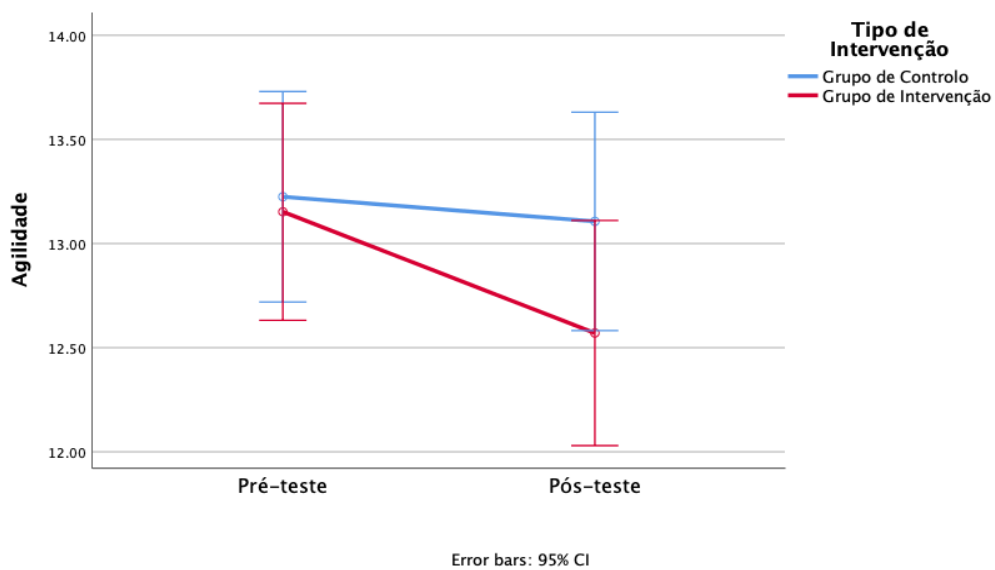


Gráfico 39. Teste da Agilidade (Pré e Pós-Teste).

O teste *Wilcoxon Signed Rank* revelou significado estatístico no teste da agilidade após a participação numa UD de AptF através do MED, $z = -4.217$, $p < .001$

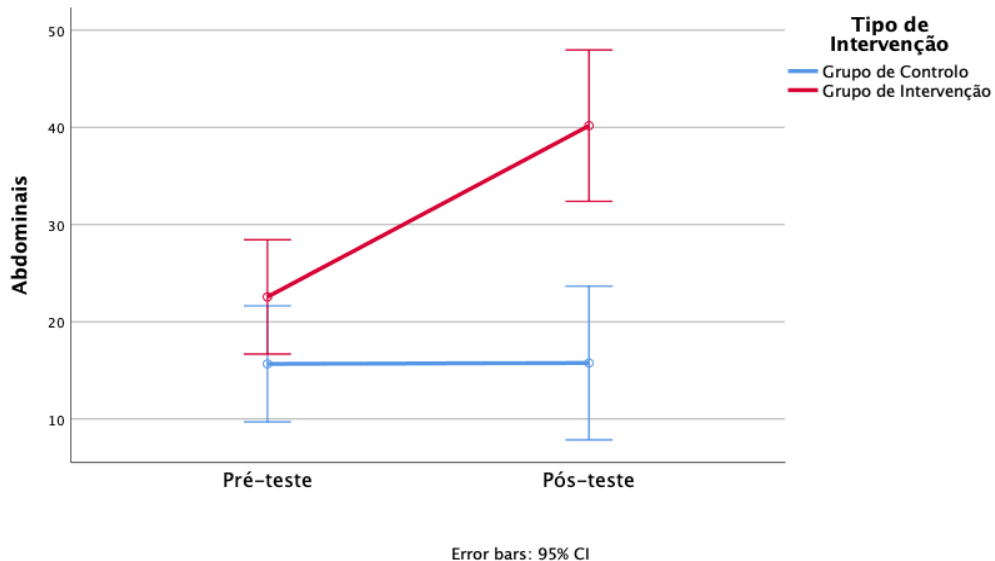


Gráfico 40. Teste dos abdominais (Pré e Pós-Teste).

O teste *Wilcoxon Signed Rank* revelou significado estatístico no teste dos abdominais após a participação numa UD de AptF através do MED, $z = -4.327$, $p < .001$

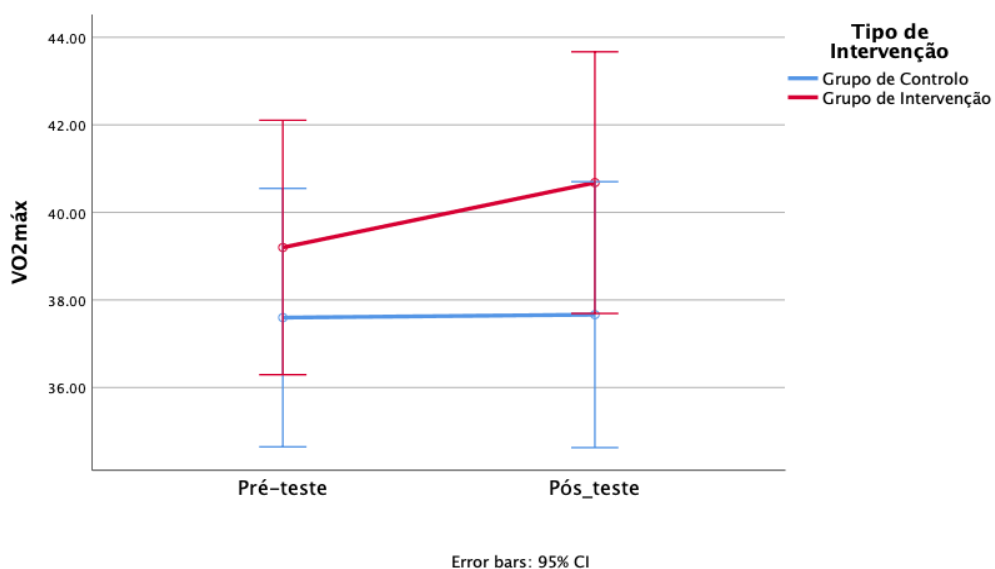


Gráfico 41. Teste do Vaivém (Pré e Pós-Teste).

O teste *Wilcoxon Signed Rank* revelou significado estatístico no teste do vaivém após a participação numa UD de AptF através do MED, $z = -2.973$, $p < .003$

Composição Corporal

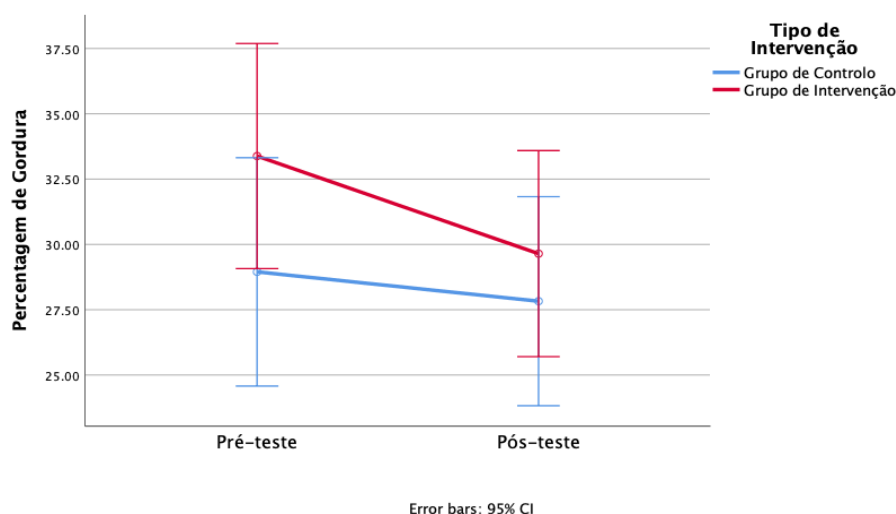


Gráfico 42. Percentagem de gordura (Pré e Pós-Teste).

O teste *Wilcoxon Signed Rank* revelou significado estatístico na percentagem de gordura após a participação numa UD de AptF através do MED, $z = -4.644$, $p < .001$

Acelerometria

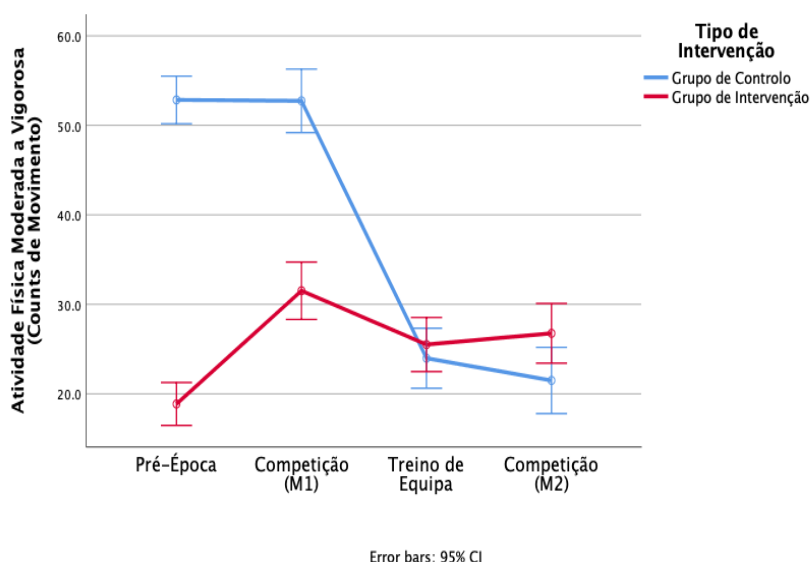
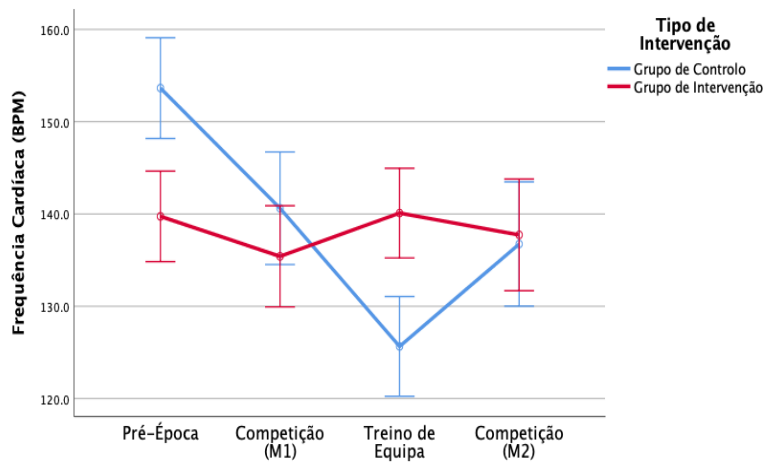


Gráfico 43. Variação da AFMV em 4 momentos da intervenção.

A utilização do teste de *Mann-Whitney* revelou significado estatístico no índice de AFMV no primeiro momento de avaliação entre o grupo de intervenção e o grupo de controlo ($z = -6.849$, $p < .001$). Também apresentou resultados com significado estatístico entre os grupos na avaliação do segundo momento de avaliação ($z = -5.761$, $p < .001$).

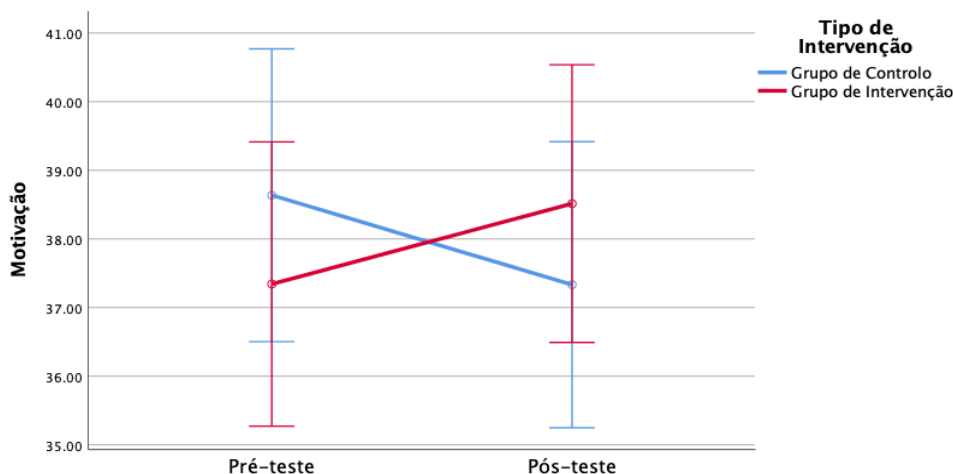


Error bars: 95% CI

Gráfico 44. Variação da FC em 4 momentos da intervenção.

A utilização do teste de *Mann-Whitney* revelou significado estatístico para a FC no primeiro momento de avaliação entre o grupo de intervenção e o grupo de controlo ($z = -3,780$, $p < .001$). Também apresentou resultados com significado estatístico entre os grupos na avaliação do terceiro momento de avaliação ($z = 3.724$, $p < .001$).

Motivação



Error bars: 95% CI

Gráfico 45. Motivação dos alunos (Pré e Pós-teste).

O teste *Wilcoxon Signed Rank* revelou significado estatístico na motivação após a participação numa UD de AptF através do MED, $z = -2.194$, $p < .0028$,

Avaliação do Impacto da Intervenção Pedagógica Auto Reportada pelos Alunos

O impacto da intervenção pedagógica nos alunos foi analisado com resultado à colocação de cinco questões de resposta aberta: (1) “Explica aquilo que mais gostaste nas aulas de EF quando foi abordado a Aptidão Física com o MED”; (2) “No caso de considerares que aprendeste coisas novas nestas aulas, explica o que aprendeste de novo”; (3) Depois destas aulas, explica se estás ou não mais entusiasmado para a EF”; (4) Depois das aulas de Aptidão Física, explica se estas aulas te ajudaram a ser mais proficiente”; e (5) O que é que o teu EE achou da forma como trabalhamos a Aptidão Física? E sobre a atividade por videoconferência?”. Assim, a informação foi organizada em função de 5 categorias de análise: (1) Gostos e Preferências dos alunos; (2) Demonstração de conhecimento sobre a Aptidão Física; (3) Entusiasmo – motivação e aspetos mais valorizados; (4) Proficiência/Competência auto reportada; e (5) Perceção dos EE a cerca das aulas e do Evento Culminante.

Na dimensão de análise “Gostos e Preferências dos alunos”, foram analisadas as 33 respostas dadas por estes e enquadrada apenas numa categoria principal: (i) “O que os alunos mais gostaram”. Dentro desta categoria, foram ainda enquadradas 6 subcategorias: (1) “Sistema Competitivo”; (2) “Trabalhar em Equipa”; (3) “Desafios e Competições”; (4) “Melhorar capacidades individuais”; (5) “Cumprimento das funções”; e (6) “Intervenção dos Professores”.

Na dimensão de análise “Demonstração de conhecimento sobre a Aptidão Física”, foram encontradas 33 respostas, enquadradas em duas categorias principais: (i) “Os alunos consideram que aprenderam coisas novas” e (ii) “Os alunos consideram que não aprenderam nada”. No que respeita à primeira categoria mencionada, as respostas foram enquadradas em 4 sub dimensões: (1) “Trabalhar em equipa”; (2) “Técnicas e Desafios Competitivos novos”; (3) “Papéis a Desempenhar”; e (4) “Melhorar as Capacidades Individuais”. Em relação à segunda categoria, as respostas foram enquadradas na sub dimensão “Alusão negativa à aprendizagem”.

Na dimensão de análise Entusiasmo, onde incluímos a motivação e os aspetos mais valorizados pelos alunos, as 33 respostas foram enquadradas em 2 dimensões de análise: (i) “Alunos demonstraram muito entusiasmo” e (ii) “Alunos não demonstraram qualquer tipo de entusiasmo”.

Na dimensão de análise “Proficiência/Competência auto reportada”, foram analisadas as 33 respostas dadas pelos alunos e enquadradas em 2 categorias principais:

(a) “O Aluno considera-se mais proficiente depois de ter passado por esta experiência” e (b) “O Aluno não se considera mais proficiente/competente”. Na dimensão de análise “Percepção dos EE a cerca das aulas e do Evento Culminante” foram analisadas e contabilizadas as 33 respostas, enquadradas em 3 dimensões de análise: (a) “O Encarregado de Educação gostou das dinâmicas das aulas e da atividade”, (b) “O Encarregado de Educação não esteve presente, mas o Aluno gostou da atividade” e (c) “Tanto o Aluno como o Encarregado de Educação não assistiram à atividade”.

Resultados da Avaliação Qualitativa

A avaliação na dimensão “Gostos e Preferências dos alunos” é apresentada no quadro 7. Na única categoria principal, os registos relacionados com a aprendizagem basearam-se nos seguintes argumentos: “Sistema Competitivo” (26,2%), “Trabalhar em Equipa” (14,9%), “Desafios e Competições” (21,1%), “Melhorar as capacidades individuais” (14,9%), “Cumprimento das funções” (14,9%) e “Intervenção dos Professor” (8%).

O quadro 8 apresenta os resultados na dimensão “conhecimento dos alunos”. Nesta dimensão, foram considerados todos os registos dentro das respostas que demonstravam conhecimentos adquiridos pelos alunos e as respostas discordantes, onde os alunos mencionavam que não tinham aprendido. No primeiro caso, as respostas foram ainda agrupadas em 4 sub dimensões. Assim, os registos relacionados com a aprendizagem basearam-se nos seguintes tópicos: “Trabalhar em Equipa” (27,3%), “Técnicas e Desafios Competitivos novos” (24,2%), “Papéis a Desempenhar” (3,1%) e “Melhorar as Capacidades Individuais” (24,2%). Cerca de 21,2% dos registos faziam uma alusão negativa à aprendizagem. Na dimensão “entusiasmo” (quadro 9), verifica-se que 84,8% dos alunos demonstraram-se muito entusiasmados depois da UD e 15,2% não demonstrou qualquer tipo de entusiasmo no final desta abordagem. A dimensão “Proficiência/Competência” é apresentada no quadro 10. Nesta dimensão 94% dos alunos considera que ficou mais proficiente depois de ter passado por esta experiência. Por outro lado, cerca de 6% referiu não se considerar mais competente no final desta UD. Finalmente, na dimensão “Percepção dos EE a cerca das Aulas e do Evento Culminante” (quadro 11), verifica-se que 84,8% dos EE referiu ter gostado das dinâmicas das aulas e da atividade, 12,1% dos alunos afirmou que o seu EE não esteve presente, mas que este

gostou da atividade. Por fim, 3,1% dos alunos afirmaram que tanto estes como os seus EE não assistiram ao Evento Culminante.

Tabela 7. Impacto da Intervenção Pedagógica auto reportada pelos alunos na dimensão "Gostos e Preferências".

Dimensão de análise: Gostos e Preferências dos alunos	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
<p>O que os alunos mais gostaram:</p> <p>“O que eu mais gostei nas aulas de educação física foi a competição e rivalidade entre equipas”</p> <p>“Aquilo que mais gostei nas aulas foi o trabalho em equipa”</p> <p>“[...] gostei principalmente da forma como as aulas foram abordadas, da criatividade e da forma de dinamizar os exercícios e sobretudo gostei da competitividade”</p> <p>“O que eu mais gostei foi dos exercícios de competição e da forma que cada aluno teve de cumprir a sua função”</p> <p>“O que eu gostei mais nas aulas de educação física, quando foi abordado a aptidão física foi de desempenhar o papel de cronometrista”</p>	9	26,2%
<p>“O que mais gostei foi das competições entre equipas”</p> <p>“O que eu gostei mais nas aulas de educação física quando foi abordada aptidão física foi a competição”</p> <p>“Gostei quando houve muita competição”</p> <p>“Gostei mais de estar a cronometrar”</p> <p>“Foi de competir contra os outros”</p> <p>“O que eu mais gostei nas aulas de educação física foi os trabalhos em grupo porque convivemos uns com os outros”</p> <p>“Gostei da competição”</p> <p>“De trabalhar em equipa”</p> <p>“Gostei um pouco de tudo”</p> <p>“Gostei das equipas e das competições”</p> <p>“O que eu gostei mais foi os aquecimentos”</p> <p>“Gostei quando fizemos exercícios com música e quando competimos em equipa”</p> <p>“O que mais gostei foi do esforço físico em todas as atividades;</p> <p>“Os professores são engraçados, por isso já vale a pena vir às aulas”</p> <p>“Gosto. Foi uma abordagem nova. Parecia <i>workout</i> em casa”</p> <p>“Trabalho em equipa”</p> <p>“O que mais gostei foram os treinos de equipas, principalmente quando realizados com música”</p> <p>“O que mais gostei nas aulas de educação física quando foi abordado a aptidão física foi o espírito de equipa”</p> <p>“O que eu mais gostei foi de aprender novos conhecimentos sobre a aptidão física. Também gostei muito de ser árbitro e de competir”</p> <p>“Gostei de ver todos os meus colegas empenhados e esforçados nas atividades. E gostei da maneira como os professores ficavam felizes pelo nosso empenho”</p> <p>“O que mais gostei foram os minidesafios e os circuitos do treino”</p> <p>“Gostei de tudo. Ajudou-me na flexibilidade e os temas abordados motivaram-me nas aulas”</p> <p>“Gostei de tudo e ajudou-me a melhorar a flexibilidade”</p> <p>“Gostei mais dos megadesafios, pois valiam muito mais pontos e a competição aumentava.”</p> <p>“Gostei de tudo. Ajudou-me a melhorar a minha aptidão física”</p> <p>“A parte dos desafios teve piada e estávamos a competir, o que era bom. Foi o que mais gostei”</p> <p>“Gostei de fazer flexões, abdominais. Também gostei de fazer de árbitro”</p> <p>“O que mais gostei foi o desportivismo”</p> <p>“Eu gostei das equipas escolhidas e de competir com elas”</p>	5	14,9%
<p>“Gostei quando fizemos exercícios com música e quando competimos em equipa”</p> <p>“O que mais gostei foi do esforço físico em todas as atividades;</p> <p>“Os professores são engraçados, por isso já vale a pena vir às aulas”</p> <p>“Gosto. Foi uma abordagem nova. Parecia <i>workout</i> em casa”</p> <p>“Trabalho em equipa”</p> <p>“O que mais gostei foram os treinos de equipas, principalmente quando realizados com música”</p> <p>“O que mais gostei nas aulas de educação física quando foi abordado a aptidão física foi o espírito de equipa”</p> <p>“O que eu mais gostei foi de aprender novos conhecimentos sobre a aptidão física. Também gostei muito de ser árbitro e de competir”</p> <p>“Gostei de ver todos os meus colegas empenhados e esforçados nas atividades. E gostei da maneira como os professores ficavam felizes pelo nosso empenho”</p> <p>“O que mais gostei foram os minidesafios e os circuitos do treino”</p> <p>“Gostei de tudo. Ajudou-me na flexibilidade e os temas abordados motivaram-me nas aulas”</p> <p>“Gostei de tudo e ajudou-me a melhorar a flexibilidade”</p> <p>“Gostei mais dos megadesafios, pois valiam muito mais pontos e a competição aumentava.”</p> <p>“Gostei de tudo. Ajudou-me a melhorar a minha aptidão física”</p> <p>“A parte dos desafios teve piada e estávamos a competir, o que era bom. Foi o que mais gostei”</p> <p>“Gostei de fazer flexões, abdominais. Também gostei de fazer de árbitro”</p> <p>“O que mais gostei foi o desportivismo”</p> <p>“Eu gostei das equipas escolhidas e de competir com elas”</p>	7	21,1%
<p>“Gostei quando fizemos exercícios com música e quando competimos em equipa”</p> <p>“O que mais gostei foi do esforço físico em todas as atividades;</p> <p>“Os professores são engraçados, por isso já vale a pena vir às aulas”</p> <p>“Gosto. Foi uma abordagem nova. Parecia <i>workout</i> em casa”</p> <p>“Trabalho em equipa”</p> <p>“O que mais gostei foram os treinos de equipas, principalmente quando realizados com música”</p> <p>“O que mais gostei nas aulas de educação física quando foi abordado a aptidão física foi o espírito de equipa”</p> <p>“O que eu mais gostei foi de aprender novos conhecimentos sobre a aptidão física. Também gostei muito de ser árbitro e de competir”</p> <p>“Gostei de ver todos os meus colegas empenhados e esforçados nas atividades. E gostei da maneira como os professores ficavam felizes pelo nosso empenho”</p> <p>“O que mais gostei foram os minidesafios e os circuitos do treino”</p> <p>“Gostei de tudo. Ajudou-me na flexibilidade e os temas abordados motivaram-me nas aulas”</p> <p>“Gostei de tudo e ajudou-me a melhorar a flexibilidade”</p> <p>“Gostei mais dos megadesafios, pois valiam muito mais pontos e a competição aumentava.”</p> <p>“Gostei de tudo. Ajudou-me a melhorar a minha aptidão física”</p> <p>“A parte dos desafios teve piada e estávamos a competir, o que era bom. Foi o que mais gostei”</p> <p>“Gostei de fazer flexões, abdominais. Também gostei de fazer de árbitro”</p> <p>“O que mais gostei foi o desportivismo”</p> <p>“Eu gostei das equipas escolhidas e de competir com elas”</p>	5	14,9%
<p>“Gostei quando fizemos exercícios com música e quando competimos em equipa”</p> <p>“O que mais gostei foi do esforço físico em todas as atividades;</p> <p>“Os professores são engraçados, por isso já vale a pena vir às aulas”</p> <p>“Gosto. Foi uma abordagem nova. Parecia <i>workout</i> em casa”</p> <p>“Trabalho em equipa”</p> <p>“O que mais gostei foram os treinos de equipas, principalmente quando realizados com música”</p> <p>“O que mais gostei nas aulas de educação física quando foi abordado a aptidão física foi o espírito de equipa”</p> <p>“O que eu mais gostei foi de aprender novos conhecimentos sobre a aptidão física. Também gostei muito de ser árbitro e de competir”</p> <p>“Gostei de ver todos os meus colegas empenhados e esforçados nas atividades. E gostei da maneira como os professores ficavam felizes pelo nosso empenho”</p> <p>“O que mais gostei foram os minidesafios e os circuitos do treino”</p> <p>“Gostei de tudo. Ajudou-me na flexibilidade e os temas abordados motivaram-me nas aulas”</p> <p>“Gostei de tudo e ajudou-me a melhorar a flexibilidade”</p> <p>“Gostei mais dos megadesafios, pois valiam muito mais pontos e a competição aumentava.”</p> <p>“Gostei de tudo. Ajudou-me a melhorar a minha aptidão física”</p> <p>“A parte dos desafios teve piada e estávamos a competir, o que era bom. Foi o que mais gostei”</p> <p>“Gostei de fazer flexões, abdominais. Também gostei de fazer de árbitro”</p> <p>“O que mais gostei foi o desportivismo”</p> <p>“Eu gostei das equipas escolhidas e de competir com elas”</p>	2	8%
Total	33 registos	100,0%

Tabela 8. Impacto da Intervenção Pedagógica auto reportada pelos alunos na dimensão "Conhecimento sobre a Aptidão Física".

Dimensão de análise: Avaliação do conhecimento sobre a Aptidão Física	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Os alunos consideram que aprenderam coisas novas:		
“Aprendi a realizar um agachamento corretamente”		
“Durante as aulas de aptidão física aprendi a fazer coisas novas e também melhorei o que já sabia, como por exemplo fazer flexões”		
“Acho que aprendi a realizar os abdominais corretamente e aprendi a ter mais espírito de equipa”	Trabalhar em equipa	
“Sim eu aprendi alguns exercícios novos e os seus nomes”	9	27,3%
“O que aprendi de novo foi trabalhar em equipa e realizar vários exercícios que tinha dificuldade”		
“Nas aulas de aptidão física aprendi muitos exercícios novos, aprendi que na competição temos que incentivar os colegas de equipa”		
“Aprendi a trabalhar em equipa”		
“Aprendi a trabalhar em equipa, a respeitar as regras e a cronometrar melhor”		
“Aprendi a fazer um agachamento”	Técnicas e desafios competitivos novos	
“Consegui ter mais resistência e aprendi a melhorar um pouco de tudo”	8	24,2%
“Sim, aprendi muita coisa a nível de exercícios e circuitos”		
“Abdominais russos e outros”		
“Aprendi alguns exercícios de abdominais diferentes”		
“Aprendi exercícios novos e novas competências”		
“O que cada exercício mais trabalha”		
“Aprendi a realizar melhor os exercícios, principalmente a minha flexibilidade”		
“Aprendi a executar alguns exercícios novos ou outros que não realizava corretamente”	Papéis a desempenhar	
“Aprendi exercícios de agilidade e de força”	1	3,1%
“Aprendi que o empenho e o esforço é maior quando trabalhamos em equipa”		
“Eu aprendi outro tipo de abdominais. Também aprendi burpees”		
“Acho que me ajudou no equilíbrio”		
“Acho que melhorei a minha coordenação”		
“Aprendi a ser mais flexível”		
“Aprendi tudo”	Melhorar capacidades individuais	
“Flexibilidade e Resistência”	8	24,2%
“Eu aprendi a trabalhar em equipa” [...]		
Os alunos consideram que não aprenderam nada:		
“Não, pois tudo que demos eu já sabia fazer”		
“Não, eu já conhecia os exercícios”		
“Não aprendi, apenas melhorei as minhas capacidades”	Alusão negativa à aprendizagem	
“Nada porque já sabia tudo o que demos nestas aulas”	7	21,2%
“Nada”		
“Não”		
“Sinceramente, nada. Tudo o que fizemos já tinha feito”		
Total	33 registos	100,0%

Tabela 9. Impacto da Intervenção Pedagógica auto reportada pelos alunos na dimensão “Entusiasmo”.

Dimensão de análise: Entusiasmo - motivação e aspetos mais valorizados	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Os alunos demonstraram muito entusiasmo:		
“Gostei, porque aprendi a fazer os exercícios corretamente”		
“Depois disto, fiquei mais entusiasmado para a educação física e acho que devíamos manter o modelo de aptidão física”		
“Sim e estou mais entusiasmada, porque a forma como as aulas são elaboradas fico mais entusiasmado para continuar a fazê-las”		
“Sim eu estou porque gostei da aptidão física e acho que fiquei melhor fisicamente”		
“Estou muito entusiasmada porque assim aprendemos a trabalhar com os outros”		
“Sim pois foi interessante ir lembrando coisas dos outros anos, e também o nome das equipas e das competições foram originais”		
“Gostei das aulas de educação física porque foram interessantes”		
“Gostei das aulas de educação física porque foram mais interessantes”		
“Sim, apesar de eu não ter feito muitas aulas por ter problemas de saúde fiquei mais entusiasmada porque parecia muito competitivo”		
“Sim porque agora podemos fazer os desportos que eu gosto”		
“Sim, isto porque os professores motivaram-nos a fazer os trabalhos”		
“Gostei das aulas porque foi muito interessante”		
“Sim eu adorei as aulas de educação física”		
“Gostei muito das dinâmicas das aulas e do modelo de ensino desenvolvido”	28	84,8%
“Sim estava mais atento e com entusiasmo para aprender coisas novas”		
“Estou mais entusiasmado porque aprendi coisas novas e melhorei alguns exercícios que não sabia fazer muito bem”		
“Sim, quando não estava molenga, fazer os exercícios era interessante”		
“Sim, porque eram muito divertidas e interagimos mais com os colegas”		
“Sinto-me mais entusiasmada, pois percebi que sou capaz de realizar todos os exercícios”		
“Estou sempre entusiasmado para a educação física, sempre gostei”		
“Estou sempre entusiasmado para a educação física, sempre gostei”		
“Gostei do método de como a professora nos ensinou”		
“Sim, os modelos abordados entusiasmam-me”		
“Estou mais entusiasmada para as aulas”		
“Fico mais entusiasmada para as aulas”		
“Agora gosto mais, porque existe muita competição”		
“Sim, porque vejo as aulas de outra forma. Antes achava as aulas uma seca, mas depois de algumas aulas de educação física, percebi exatamente o contrário”		
“Sim, porque sempre gostei de educação física”		
“Sim, por causa da professora. A professora torna as aulas mais produtivas e gosta quando o nosso empenho é evidente”		
Os alunos não demonstraram qualquer tipo de entusiasmo:		
“Não, porque preferia estar a vivenciar os desportos coletivos”		
“Não muito, porque não gosto de fazer exercício”		
“Não muito”	5	15,2%
“Fiquei na mesma, porque teve muitas coisas que gostei e outras que não gostei”		
“Não sei se estou entusiasmada para as aulas, porque as aulas não foram muito boas”		
Total	33 respostas	100%

Tabela 10. Impacto da Intervenção Pedagógica auto reportada pelos alunos na dimensão "Proficiência/Competência".

Dimensão de análise: Proficiência/competência auto-reportada	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
O aluno considera-se mais proficiente depois de ter passado por esta experiência:		
“Sim”		
“Sim, melhorei a minha forma física. Acho que fiquei com um corpo mais forte”		
“Sim, as aulas ajudaram a desenvolver as minhas qualidades e a melhorar a minha capacidade desportiva”		
“Sim, sinto que melhorei a execução de certos exercícios tais como: abdominais, corrida e flexibilidade”		
“Eu acho que melhorei a minha aptidão na educação física depois destas aulas”		
“Estas aulas ajudaram-me a trabalhar em grupo”		
“Sim ajudaram, após 6 meses em casa foi um grande empenho e dedicação em melhorar ainda mais”		
“As aulas de aptidão física ajudaram a ter mais força e resistência”		
“Sim melhorei um pouco”		
“Sim pois emagreci e conseguir fazer mais repetições dos exercícios”		
“Eu acho que fiquei mais forte, mais ágil e com mais velocidade”		
“Sim ajudaram”		
“Sim estou a melhorar muito mais”		
“Sim porque me deixou mais ativa e não desisti tão facilmente de fazer o que faço e melhorei ainda mais”	31	94%
“As aulas de aptidão física ajudaram a ter mais força e resistência”		
“Sim melhorei um pouco”		
“Sim pois emagreci e conseguir fazer mais repetições dos exercícios”		
“Eu acho que fiquei mais forte, mais ágil e com mais velocidade”		
“Sim ajudaram”		
“Sim estou a melhorar muito mais”	31	94%
“Sim porque me deixou mais ativa e não desisti tão facilmente de fazer o que faço e melhorei ainda mais”		
“Sim consegui fazer melhor as coisas que o professor explicou e fiquei mais responsável por ser capitão de equipa”		
“Sim, pois aprendi a me exercitar mais”		
“Claro, sempre que treinamos com vontade, melhoramos. Com certeza, estes exercícios aumentaram as minhas capacidades”		
“Sim, porque ganhei mais energia, resistência”		
“Sim, ajudaram-me, pois agora tenho maior facilidade a realizar exercícios que antes não conseguia”		
“Sim”		
“Sim, ajudaram muito. Aprendi muitas coisas novas na área da educação física”		
“Trabalhar mais em equipa e nos compreendermos uns aos outros”		
“Sim, ajudaram-me”		
“Sim, as aulas ajudaram-me a ser proficiente”		
“Aceitar e compreender a derrota”		
“Sim”		
“Sim”		
“Sim, ajudaram muito”		
O aluno não se considera mais proficiente/competente:		
“Não porque eu não fiz muitas aulas”	2	6%
“Mais ou menos”		
Total	33 respostas	100%

Tabela 11. Impacto da Intervenção Pedagógica auto reportada pelos alunos na dimensão " Percepção dos EE acerca das aulas e do Evento Culminante".

Dimensão de análise: Percepção dos EE a cerca das Aulas e do Evento Culminante	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
O Encarregado de Educação gostou das dinâmicas das aulas e da Atividade:		
“O meu encarregado de educação achou engraçado e criativo”		
“O meu encarregado gostou da forma como trabalhamos e gostou muito da atividade por videoconferência”		
“O meu encarregado de educação gostou da forma como as aulas foram feitas”		
“Achou interessante, pois tive uma evolução. O meu encarregado de educação achou a atividade brilhante, pois viu o que fizemos nas aulas”		
“A minha mãe gostou das atividades que fizemos durante as aulas de aptidão física”		
“Achou que fizemos um bom trabalho, que nos esforçamos ao máximo e que os vídeos estavam engraçados”		
“Ela gostou pois em tempos de COVID-19 as aulas foram bem planeadas no sentido de termos a melhor segurança possível”		
“A minha mãe achou bem porque eu tive a fazer as aulas com motivação”		
“Sobre a videoconferência achou que foi um bom trabalho”		
“O meu encarregado de educação adorou e eu também”		
“O meu encarregado de educação achou que me esforcei, mas reconheceu que teria capacidades para ter um melhor desempenho”	28	84,8%
“Bem, e bem”		
“Achou fixe e divertido”		
“O meu encarregado gostou muito”		
“Achou muito bom a forma como abordamos a aptidão física”		
“Gostou da maneira como os professores nos motivaram e nos apoiaram.”		
“O meu encarregado achou que eu esforçava-me muito e que era muito aplicado e disse que gostou muito da atividade por videoconferência”		
“O meu encarregado de educação gostou muito da forma como trabalhamos nas aulas e apreciou a conferência pois ficou a conhecer mais sobre a forma que trabalhamos”		
“A minha prima gostou do trabalho realizado nas aulas, achou os vídeos realizados pelas equipas giros e gostou da atividade por videoconferência”		
“Ele gostou da videochamada e das aulas”		
“Achou criativo e o tema foi interessante”		
“Gostou. Gostou das dinâmicas desenvolvidas nas aulas, cheias de ritmo”		
“Ela achou muito bom”		
O Encarregado de Educação não esteve presente, mas o aluno gostou da atividade:		
“O meu encarregado da educação não esteve presente, mas eu gostei do vídeo da professora”		
“Os meus pais não foram, mas na minha opinião eu gostei dos métodos da professora e achei que este ano eu acabei por me cansar mais do que nos outros anos”	4	12,1%
“Achou interessante a ideia, mas não esteve presente na atividade”		
“Os meus pais não estiveram presentes, mas na minha opinião gostei e achei interessante”		
Tanto o aluno como o Encarregado de Educação não assistiram à atividade:	1	3,1%
“Não fui à atividade porque tive aula no conservatório”		
Total	33 respostas	100%

Conclusões Finais

O MED assume-se como um modelo de ensino estimulante, visando essencialmente uma nova proposta para a aprendizagem da Aptidão Física nas aulas de EF. Este modelo adiciona sentido à participação do aluno, não só pela prática desportiva, mas também pelo desempenho de papéis e funções relativos à organização das situações de aprendizagem.

Os resultados do nosso estudo indicam-nos que as turmas intervencionadas pelo MED obtiveram resultados significativos nos seguintes testes motores: (1) agilidade; (2) abdominais; (3) flexões de braços; e (4) vaivém. Também foram significativos os resultados da percentagem de gordura dos alunos presentes no grupo de intervenção.

Relativamente aos dados da acelerometria, é possível afirmar que nos dois primeiros momentos de avaliação, recolhemos resultados significativos na comparação entre os dois grupos. Também se notou um efeito significativo no *score* da motivação do grupo de intervenção.

A partir de uma análise de conteúdo à percepção dos alunos de 3.º Ciclo sobre o seu entusiasmo, conhecimento e competências adquiridas depois de uma experiência com o MED e os seus gostos e preferências relativamente às situações de aprendizagem utilizadas, os resultados sugerem que esta abordagem de ensino é potencialmente motivadora para os alunos, independentemente do seu nível de participação na aula. Os aspetos relacionados com o trabalho em equipa, o desempenho das funções e o desenvolvimento das capacidades individuais, foram considerados elementos chave pelos alunos. Assim, o MED adiciona sentido à participação do aluno, criando um contexto de ensino motivante e inclusivo para todos.

Em suma, a literatura referente à lecionação de uma UD de AptF em âmbito escolar, através do MED é muito reduzida. É essencial que estudos futuros possam comparar diferentes contextos, amostras e períodos de intervenção para que se consiga averiguar o impacto que uma UD de AptF, segundo o MED, tem no desenvolvimento das capacidades físicas, cognitivas e na motivação dos alunos.

8.2.2. Balanço da Ação

A ACPC, realizada em formato *online*, possibilitou ter uma maior alcance de público, atingindo a inscrição de 286 participantes. Em ambos os dias de formação, verificou-se uma grande participação.

O êxito desta ação deve-se sobretudo à qualidade dos conteúdos partilhados. O tema geral desta ação cativou nomeadamente os professores de EF, que tiveram a possibilidade de ouvir propostas de ensino e partilha de ferramentas para lecionar a EF à distância. As restrições e as orientações para aulas de EF no ano letivo 2020/2021, em consequência da pandemia da COVID-19, obrigaram os profissionais do ensino adotarem outras metodologias de trabalho, pelo que a pertinência desta ação, em pleno tempo pandémico, revelou-se útil. Deste modo, as investigações desenvolvidas e apresentadas pelos diferentes NE foram de verdadeiro interesse e motivação para todos os intervenientes. Também a prelação de outros convidados especialistas acrescentou um sentido único e educativo às comunicações.

Ao analisar a nossa comunicação, pensamos que num balanço geral, correu muito bem e que cumprimos de uma forma objetiva e clara os objetivos que nos propusemos atingir. Importa ressaltar a pertinência do tema e a capacidade evidenciada na transmissão da mensagem. Sentimos que o facto de termos realizado uma investigação com rigor e exigência, com um plano muito bem definido e estruturado concorreu no sentido de garantir essas características. Do *upgrade* efetuado à ACPI, consideramos que o conjunto de melhorias efetuadas contribuiu para uma comunicação mais objetiva e fundamentada, apresentando conteúdos mais claros e perceptíveis ao público.

Ainda em relação à prelação, mostramos deter um conhecimento profundo dos conteúdos expostos, e desse modo, o discurso foi audível, perceptível e fluído, utilizando uma linguagem verbal e apropriada ao público-alvo. A apresentação conjunta e intercalada do nosso NE conferiu uma maior seriedade e comprometimento nas nossas intervenções, demonstrando ainda, que ambos dominavam a temática apresentada. Claramente que o tempo definido para a comunicação não é capaz de expressar todo um trabalho planeado e estruturado. Sintetizamos e esclarecemos as questões mais teóricas do estudo, mantendo o real foco na componente mais robusta e científica, referente à apresentação e discussão dos resultados.

Uma das principais mensagens que objetivamos transmitir ao público, foi para a importância de um trabalho focado na AptF no início do ano letivo. E isso comprovou-se através dos nossos resultados que indicaram que os alunos, expostos a uma UD de AptF segundo o MED, melhoraram a sua CC, a sua resistência cardiorrespiratória, a força, a agilidade, e sobretudo ficaram mais motivados para as aulas de EF. Com efeito, procuramos comprovar que, ainda que sejam necessários efetuar mais estudos com este

ME no desenvolvimento das capacidades dos alunos, a sua aplicação é válida e permite os alunos atingirem melhores resultados.

Reconhecemos, por outro lado, que seria importante ter partilhado com os participantes o material gerado da nossa investigação. Por exemplo, seria pertinente ter criado um *link*, de acesso livre a todos os participantes, onde pudesse constar os dossiers de equipa utilizados na aplicação do modelo de ensino. Achamos que, com estas estratégias, viríamos a potencializar a apresentação do instrumento teórico-prático utilizado e indispensável na operacionalização do MED. Além disso, poderíamos ter promovido ainda mais a nossa apresentação, através da exibição de um pequeno vídeo demonstrativo das dinâmicas e dos exercícios das aulas. Só desta forma, os participantes viriam a compreender realmente que todo o trabalho efetuado é uma proposta viável que potencia as aprendizagens dos alunos e responde aos constrangimentos provocados pela pandemia da COVID-19.

Em relação ao espaço de debate potenciado após a nossa apresentação, foi-nos colocada várias perguntas, no qual o nosso NE demonstrou uma capacidade enorme de dar uma resposta sustentada, coerente e clara. Foi evidente a nossa aptidão para transmitir o conhecimento de forma confiante. Ainda neste momento final, os *feedbacks* recebidos foram positivos e recompensadores, levando-nos a acreditar que as expectativas foram superadas. A eficiência do MED foi particularmente valorizada pelos participantes, admitindo estes que “o MED é sem dúvida um modelo de preferência e que a competição e o jogo levam-nos a atingir os objetivos pretendidos num modo de desafio”.

Embora todos os NE tenham tido uma participação ativa na planificação da atividade, reconhecemos que o formato *online* desta ação, desencadeou uma diminuição do número de tarefas a nível logístico. Desta forma, todos os NE focaram-se predominantemente na preparação das suas apresentações.

Porém, cabe ressaltar um aspeto menos positivo, consequente da realização desta ação em regime *online*. Verificou-se que em ambos os dias de formação, 75% dos participantes mostrou resistência em ativar a sua câmara, não sendo possível compreender se estes estavam efetivamente presentes na sessão.

No geral, evidenciamos que alcançamos todos os objetivos pessoais e coletivos previstos para a ação, deixando-nos extremamente satisfeitos. Consideramos que ACPC ajudou-nos a desenvolver um conjunto de competências pessoais relativas à sua operacionalização, onde sentimos uma maior autonomia, responsabilidade e compromisso em todo o processo desta investigação.

9. Considerações Finais

O presente documento sistematizou todas as atividades desenvolvidas no nosso EP ao longo do ano letivo de 2020/2021, refletindo e analisando todos os procedimentos desenvolvidos desde a fase de concepção e planejamento, até à sua organização e dinamização. O relatório espelha assim todas as decisões tomadas e estratégias didático-pedagógicas utilizadas ao longo do processo formativo.

Este ano de estágio significa o culminar da nossa etapa de formação antes de ingressarmos como docentes na carreira profissional. Este processo foi a nossa primeira experiência pedagógica no contexto educativo, concebendo, com toda a certeza um conjunto de aprendizagens e competências importantes para a atuação docente. Procuramos testar, aplicar e refletir sobre um conjunto de metodologias que proporcionaram o desenvolvimento de aprendizagens e experiências significativas aos alunos. Desde a fase inicial do processo de estágio, procurei, de forma ativa, preparara-me para a lecionação da minha turma, de modo a adequar e ajustar as situações ao contexto envolvente. Assim, procuramos, primeiramente realizar um processo de recolha e de análise das características da turma. A análise do contexto escolar, e dos conteúdos programáticos foram essenciais para uma atuação pedagógica mais coerente e personalizada.

Importa salientar, que todo este percurso não era bem-sucedido se não contássemos com o apoio e enorme contributo dos nossos orientadores científico e pedagógico. Estes foram sem dúvida, duas pessoas que nos orientaram em todo o processo de prática pedagógica e que nos ajudaram a potencializar o desenvolvimento de uma grande diversidade de ferramentas didáticas (i.e., concepções e modelos de ensino diferentes).

Durante este percurso, muitos foram os desafios colocados, principalmente no que se refere a toda a etapa de planejamento, dinamização e operacionalização de toda a PL, desde as ações de natureza científico-pedagógicas até outras atividades desenvolvidas no contexto escolar, que nos obrigou a adotar uma capacidade de resiliência, adaptação, reflexão crítica e tomada de decisão de forma constante e progressiva. Fazer parte de um processo de investigação cuidado e coerente, no âmbito da AptF, deu-nos possibilidades de efetuar um bom trabalho nas atividades de natureza científica-pedagógica (ACPC e ACPI) para além de ter sido uma etapa gratificante e enriquecedora na nossa vida.

Este foi um ano de estágio completamente diferente, onde a pandemia da COVID-19 agravou-se, determinando a retoma de todas as atividades letivas em regime não

presencial. No início do ano letivo, onde lecionamos aulas em regime presencial, o nosso NE procurou desenvolver uma diversidade de estratégias e metodologias, sabendo que, naturalmente teríamos de dar continuidade ao processo de E-A à distância. Lecionar um vasto período de aulas à distância possibilitou-nos desenvolver um grande repertório de competências para o futuro, onde foi constante o reajuste e a (re)invenção de estratégias e dinâmicas para responder às necessidades dos alunos neste contexto atípico. A percepção de emoções, dilemas e dificuldades foram alguns pontos desafiantes durante este período. Admitimos que houve momentos difíceis que nos fizeram compreender que a aprendizagem é contínua. Nem sempre demos as respostas mais adequadas. Nem sempre as metodologias e estratégias foram as mais certas. No entanto, importa continuar a refletir sobre a nossa prática pedagógica.

Após finalizar o Estágio, temos a consciência que o caminho a percorrer ainda é longo e que a passo e passo, com as experiências adquiridas, vou crescer e evoluir profissionalmente. Passando por esta experiência de lecionar, senti que fortaleci a minha capacidade de comunicação e de como ajustar-lha aos diversos momentos da aula, e particularmente às personalidades de cada aluno. Além disso, outras competências como a capacidade de resolução de problemas, a adaptação aos contextos imprevisíveis e os confrontos em situação de stress também foram potencializadas. Este percurso possibilitou-me ainda cooperar com diversos agentes, particularmente com o meu colega de estágio no qual passamos todos os dias juntos a caminhar neste processo de estágio.

Foi um ano foi muito intenso. O EP é sem sombra de dúvidas marcante, temos pela primeira vez a nossa turma, os nossos alunos, é o ano onde podemos colocar em prática tudo aquilo que nos foi transmitido, um ano de muitas questões, de muita reflexão sobre o que fazemos, um ano cheio de emoções, da frustração à exultação, acima de tudo um ano de muitas aprendizagens. Poder fazer o que gostamos é gratificante, por isso mesmo, todo o sacrifício durante este ano de estágio foi atenuado com a realização de um sonho - ser professora de EF. E a concretização deste documento, ofereceu-me simultaneamente uma constante aprendizagem e formação a nível pessoal e profissional.

Concluindo, e de forma sentimental, afirmo que o EP me proporcionou um dos melhores anos da minha vida. Os objetivos e as expectativas foram largamente superados, no entanto, temos de ter consciência que o caminho a percorrer ainda é longo e que a reflexão deve ser a nossa maior ferramenta para melhorar intervenções futuras.

10. Referências Bibliográficas

- Abrecht, R. (1994). *Avaliação Formativa*. Porto: Edições Asa.
- Albuquerque, C. (2010). *Processo ensino-aprendizagem. Características do professor eficaz*. Millenium. n.39. pp. 55 – 71.
- Alcântara, A., Liberali, R., Mutarelli, M. & Silva, M. (2012). A importância da dança nas aulas de educação física – Revisão sistemática. *Revista Machenzie de educação física e esporte*. V. 11, n.2, pp. 38-54.
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória, M. (2008). *A Rotura – A sistemática das actividades desportivas*. Torres Novas: VML.
- Almeida, B. (2019). *Relatório de estágio pedagógico de educação física realizado no Externato São Vicente Paulo*. Lisboa.
- Amado, D., García-Calvo, T., Marreiros, J., López-Chamorro, J., & del Villar, F. (2015). Analysis of students emotions in agreement with the dance teaching technique used. *European Journal of Human Movement*, n. 34, pp. 123-138.
- American College of Sports Medicine (2018). *ACSM's guidelines for exercise testing and prescription* (10^a ed.). Philadelphia: Wolters Kluwer Health.
- Araújo, M. (2012). *Do sonho à realidade: expectativas dos professores face a uma especialização em educação especial e o impacto dessa especialização na actividade docente*. ESEAG, Lisboa.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.^a ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Association for Physical Education (2008). Health position paper. *Physical Education Matters*, (3), pp. 8-12.
- Aveiro, A., Nóbrega, A., Nóbrega, A., & Alves, R. (2018). A utilização dos meios audiovisuais na avaliação inicial em educação física. *Didática da Educação Física: perspectivas, interrogações e alternativas*, pp. 38-49. Funchal: UMa.
- Banks, S., & Dinges, D. (2007). Behavioral and physiological consequences of sleep restriction. *Journal of Clinical Sleep Medicine*, 3(5), 519-528.
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do ensino da dança*. Lisboa: Serviços de Edições.
- Bento, D. (2019). *Relatório final de estágio na Escola Básica Eugénio dos Santos*. Lisboa: FMH.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física-uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1), 31-39.
- Bossle, F. (2003). *Planejamento de ensino dos professores de Educação Física do 2º e 3º ciclos da rede municipal de ensino de Porto Alegre: Um estudo do tipo etnográfico em 110 quatro escolas desta rede de ensino*. Porto Alegre: UFRGS.
- Botelho, S. (2018). Formação docente: importância do estágio na relação teoria e prática e na construção da identidade. *Jornada brasileira de educação e linguagem/encontro do profeduc e profletras/jornada de educação de mato grosso do sul*, 1(1).
- Broek, V., Boen, F., Claessens, M., Feys, J. & Ceux, T. (2011). Comparison of Three Instructional Approaches to Enhance Tactical Knowledge in Volleyball among University Students. *Journal of Teaching in Physical Education*, n.30, 375-392.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). *A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools: in Bulletin of physical education*, 18(1), 5-8.
- Capucha, L., Pinto, J. & Evaristo, T. (2008). *Planeamento e Avaliação de Projetos*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz Editores.
- Cardoso, L., Araújo, G., Souza, M., Ferreira, P., Gonçalves, S. & Santos, V. (2011). A importância do planejamento para o professor de Educação Física. *Revista digital EFDeportes.com*. 16, 157.
- Carmona, A. (2012). *Relatório de Estágio: A unidade didática como estratégia de ensino integrado – dos fundamentos didatológicos aos processos de construção*. Castelo Branco: IPCB.
- Carreiro da Costa, F. (1984). O que é um ensino eficaz das actividades físicas no meio escolar. *Revista Horizonte*, 1(1), 22-26.
- Carreira da Costa, F. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física: um Estudo das Condições e Fatores de Ensino-Aprendizagem associados ao Êxito numa Unidade de Ensino*. Lisboa: FMH.
- Carvalhinho, L., & Rodrigues, J. (2004). Formação Desportiva. *Perspectivas de Estudo nos Contextos Escolar e Desportivo*. Lisboa: Edições FMH.
- Carvalho, M. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, 10/11, 135-151.
- Chicati, C. (2000). Motivação nas aulas de educação física no ensino médio. *Journal of Physical Education*, 11(1), 97-105.

- Clegg-Kraynok, M., McBean, A., & Montgomery-Downs, H. (2011). Sleep quality and characteristics of college students who use prescription psychostimulants nonmedically. *Sleep Medicine*, 12(6), 598-602.
- Cohen, A. e Fradique, J. (2018). *Guia da autonomia e flexibilidade curricular*. Raiz Editora.
- Colpo, D. (2017). *Os efeitos na Aptidão Física de alunos do Ensino médio a partir de uma UD*. UNIJUI: Brasil.
- Correia, A., Carvalho, M., Pita, D., Castro, M. & Rodrigues, A. (2018). *Abordagem das Atividades Rítmicas Expressivas na EF*. UMa, 139-175.
- Correia, F. (2014). Formar professores no presente para uma escola do passado—Gestão de contradições. *Estado Mínimo-Escola Mínima*, 114-121.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar: breve análise de práticas correntes de avaliação. In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.). *Reorganização curricular do ensino básico: avaliação das aprendizagens: das concepções às novas práticas*. Lisboa: ME, 37-42.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular: propostas e estratégias de ação-ensino básico: Ensino secundário*. Porto Editora.
- Costa, I. T., Greco, P. J., Mesquita, I., A., & Garganta, J. (2010). O Teaching Games for Understanding como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista Palestra*, 10, 69-77.
- Cruz, B. (2015). *Relatório sobre a atividade profissional desenvolvida no âmbito dos ensinos básico e secundário: uma reflexão contextualizada*. Funchal: UMa.
- Cruz, J. (2008). Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. *Educação & Sociedade*, 29, 1023 – 1042.
- Carreiro da Costa, F. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física: um Estudo das Condições e Fatores de Ensino-Aprendizagem associados ao êxito numa Unidade de Ensino*. Lisboa: FMH.
- Delgado, M. (2017). *Relatório de Estágio Pedagógico em Educação Física Realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro*. Funchal: UMa.
- DGE (2020). Orientações para a Realização em Regime Presencial das Aulas Práticas de Educação Física.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. *Handbook of research on teaching*, 3, pp. 392-431.

- Ehrman, J., Liguori, G., Magal, M. & Riebe, D. (2018). *ACSM's Guidelines for Exercise Testing and Prescription*. (ed. 10). Philadelphia, PA: WKH.
- Fernandes, J. (2001). Formas de ensinar, formas de avaliar – Breve análise às práticas correntes de avaliação. In Abrantes, P. & Araújo, F. *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens - das concepções às práticas*. (pp. 35-42). Lisboa: ME.
- Fernandes, L., Brito, R., Rodrigues, D. & Alves, R. (2014). Paradigmas da Avaliação no Ensino Secundário: Ao Serviço da Excelência ou da Aprendizagem? *Problemáticas da Educação Física I, 1*, 24-31.
- Ferreira, C. (2004). *Avaliação formativa: Conceptualização e orientações para a prática*. Vila Real: UTAD.
- Ferreira, C. (2005). *Para uma instrumentação da avaliação formativa*. Vila Real: UTAD.
- Ferreira, C. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, H. (2015). Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada. ISMAI: Porto.
- Fiamoncini, L. & Saraiva, M. (1998). *Dança na Escola: A Criação e a Co-educação em Paulo*: Editora UNJUI, Coleção de Educação Física.
- Figueiredo, A. (1998). Os desportos de combate nas aulas de educação física. *Horizonte, XVI* (81) - I-VIII.
- Figueiredo, D. (2017). *Em busca de um sonho*. Porto: FADEUP.
- FITescola (2021). *Impacto da Pandemia no desenvolvimento da Aptidão Física dos Alunos Portugueses*. Consultado em 17 setembro de 2021. Disponível em: [https://aeolivais.edu.pt/www/DOCS_DW/NOTICIAS/Impacto da Pandemia no Desenvolvimento da AF dos Alunos Portugueses.pdf](https://aeolivais.edu.pt/www/DOCS_DW/NOTICIAS/Impacto_da_Pandemia_no_Desenvolvimento_da_AF_dos_Alunos_Portugueses.pdf)
- Flores, M., & Simão, A. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas*. Edições Pedagogo.
- FPA. (2012). *Atletismo: Dossier do Professor*. Federação Portuguesa de Atletismo.
- Freire, I (2001). Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. *Cadernos Cedes, 21*, 31-55.
- Freitas, A. (1994). Vygotsky & bakhtin: psicologia e educação: um intertexto. São Paulo: Ática.
- Garn, A., & Vidoni, C. (2014). Effect of a sport education program on motivation for physical education and leisure-time physical activity. *Research quarterly for exercise and sport, 85*(4):478-87. DOI: 10.1080/02701367.2014.961051.

- Gomes, A. (2015). *A sala de aula: um espaço onde se aprende*. Lisboa: ESEIMU.
- Gonçalves, F., Fernandes, M., Gaspar, A., Oliveira, R., & Gouveia, É. (2014). A avaliação diagnóstica em educação física: uma abordagem prática a nível macro. *Problemáticas da educação física I*, 89-95.
- Gonçalves, J. (2009). *Voleibol: Ensinar jogando*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Goodson, I. (2001). *O currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Gouveia, É., Gouveia, B., & Freitas, L. (2014). Contributos da educação física para a aptidão ao longo da vida. *Problemáticas da Educação Física I*, pp. 184-190.
- Gozzi, M. & Ruete, H. (2006). Identificando estilos de ensino em aulas de Educação Física em segmentos não escolares. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 5 (1), pp. 117-134.
- Gozzoli, C., Locatelli, E., Massin, D., & Wangemann, B. (2002). *IAAF kid's athletics: A practical guide*. International Association of Athletics Federations.
- Graça, A. & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7 (3), 401-421.
- Graça, A. & Mesquita, I. (2015). Modelos de concepções de Ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares, *Jogos Desportivos Coletivos: Ensino a Jogar* (2ª ed., pp. 9-54). Porto: Editora FADEUP.
- Graça, A. (2001). *Concepções didácticas do ensino do jogo*. In: I Congreso Ibérico de Baloncesto. Facultade de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura, Caceres; Espanha, pp.3.
- Granja, A. (2015). *A relação professor/aluno como condutora do sucesso escolar*. Porto: ESEPF.
- Harrison, J., Blakemore, C. Richards, R., Oliver, J., Wilkinson, C. & Fellingham, G. (2004). The effects of two instructional models – tactical and skill teaching – on skill development and game play, knowledge, selfefficacy, and student perceptions in volleyball. *Physical Education*, 61(4), 186-199.
- Haselbach, B. (1989). *Dança, improvisação e movimento: expressão corporal na educação física*. Ao Livro Técnico.
- Hastie, A., Martínez de Ojeda, D. and Calderón, A. (2011) A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy* 16, 103-132.

- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física 10.º, 11.º e 12.º anos*. Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário.
- Januário, C. (1984). Planeamento em educação física: Conceção de uma unidade didáctica. *Horizonte*, I (3).
- Jeffery Kurt Ward, Peter A. Hastie, Danielle D. Wadsworth, Shelby Foote, Sheri J. Brock & Nikki Hollett (2017): A Sport Education Fitness Season's Impact on Students' Fitness Levels, Knowledge, and In-Class Physical Activity, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, DOI: 10.1080/02701367.2017.1321100.
- Kliegel, M., Martin, M., & Jager, T. (2007). Development and validation of the cognitive telephone screening instrument (COGTEL) for assessment of cognitive function across adulthood. *The Journal of Psychology*, 141(2), 147-170.
- Leite, C. (1993). Um Olhar Curricular Sobre a Avaliação. In Carlinda Leite (Org.). *Avaliar a avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. 1ª Edição. Aveiro: Coleção Situações de Formação. IBSN: 978-972-789-316-4.
- Libâneo, J. C. (1993) *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa.
- Lomakine, L. (2003). A construção cultural do corpo pela dança nos principais períodos da sua história. *Revista de Educação Física da Cidade de São Paulo*. São Paulo: UNICID, 3(1).
- Lopes, H. (2014). Avaliação sumativa – o erro do avaliador. In: Lopes, H., Gouveia, E., Alves, A. & Correia, A. *Problemáticas da Educação Física I*. (pp. 104 – 114). Funchal: UMa.
- Lopes, H. (2017). *Pedradas no Pântano: Contributos para a rotura do processo pedagógico*. Funchal: UMa
- Lopes, H., Fernando, C., & Simões, J. (2015). *Eficácia Pedagógica. Documento de Apoio à Unidade Curricular de Pedagogia do Desporto*. Funchal: UMa.
- Lopes, H., Fernando, C., & Vicente (2008). Meios e processos da pedagogia no treino desportivo – Um exemplo no Judo. In *13th Annual Congress of the European College of Sport Science*.
- Lopes, H., Fernando, C., Vicente, A., & Prudente, J. (2010). A função do docente de educação física. In A. Albuquerque, C. Pinheiro, N. Fumes, & L. Santiago, *Educação física, desporto e lazer: Perspetivas luso-brasileiras*. Maia: Edições ISMAI.

- Lopes, H., Prudente, J., Vicente, A. & Fernando, C. (2014). Uma Mudança Coerente no Ensino Superior – A Ferramenta Processo Pedagógico. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(5), 55-60.
- Lopes, H., Rodrigues, A., Correia, A., Alves, R., Prudente, J., Ornelas, R. & Gouveia, É. (2019). A Educação Física nas Escolas da RAM–Compreender, Intervir, Transformar (EFERAM-CIT). H. Lopes, A. Rodrigues, É. Gouveia, AL Correia, & R. Alves, *A Educação Física em tempos de mudança: Ferramentas Didáticas*, 6-12.
- Lopes, H., Rodrigues, A., Gouveia, É., Vicente, A., Prudente, J., Simões, J. & Fernando, C. (2017). *As novas tecnologias e a rotura do processo pedagógico. Seminário Desporto e Ciência 2017* (pp. 1-10). Funchal: UMa.
- Lopes, H., Vicente, A., Prudente, J. & Fernando, C. (2015). As macro opções da escola – O discurso e o percurso. In Fraga, N. & Kot-Kotecki, A. *A Escola Restante* (pp. 124-131) Funchal: UMa.
- Lopes, H., Vicente, A., Simões, J., Barros, F. & Fernando, A. (2013). A funcionalidade do processo pedagógico. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*. 1. N.º 2. pp. 54 – 65.
- Lopes, H., Vicente, A., Simões, J., Vieira, M. & Fernando, C. (2016). O Processo Pedagógico nos Desportos de Combate. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3), 48-56.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: ME/DGE.
- Mayorga-Veja, D., Montoro-Escañó, J., Merino-Marban, R. & Viciania, J. (2016). Effects of a physical education-based programme on health-related physical fitness and its maintenance in high school students: A cluster-randomized controlled trial. Sage Journals. *European Physical Education Review*, 22(2), 243-259.
- Mello, J. (2016). *Avaliação do impacto de um programa de educação física, com ênfase na atividade física, sobre Aptidão Física em escolares do 4º ano do ensino fundamental*. UFRGS: Brasil.
- Mendonça, L., Mendes, S., Carvalho, J., & Rodrigues, A. (2018). A avaliação inicial da aptidão física em contexto escolar. In H. Lopes, É. Gouveia, A. Correia, J. Simões

- & R. Alves, *Didática da Educação Física: perspectivas, interrogações e alternativas*, 53-60. Funchal: UMa.
- Mesquita, I. (2005). *A Pedagogia do Treino: A formação em jogos desportivos colectivos*. (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Mesquita, I. (2011). *Competências do professor*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita, I. (2012). Fundar o lugar do Desporto na escola através do Modelo de Educação Desportiva. In I. Mesquita & J. Bento, *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 177-206). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Metzler, W. (2017). *Instructional models for physical education* (3.ª ed.). New York: Routledge.
- Miguel, J., Cadenas-Sanchez, C., Ekelund, U., Nyström, C., Mora-Gonzalez, J., Löf, M., Labayen, I., Ruiz, J., & Ortega, F. (2017). Accelerometer data collection and processing criteria to assess physical activity and other outcomes: A systematic review and practical considerations. *Sports Medicine*, 47(9), 1821-1845.
- ME (2001). *Programa nacional de educação física, ensino básico, 3.º ciclo*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do ME.
- Ministério da Saúde (2005) *Portal da Saúde*. Disponível em: <http://www.portaldasaude.pt/portal/conteudos/enciclopedia+da+saude/mini>
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education. First Online Edition*.
- Moura, A., Monteiro, J. & Batista, P. (2018). Impacto da implementação de modelos centrados no aluno na aprendizagem do voleibol. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 4(3), 39-50.
- Neves, A. (2002). Dança e psicomotricidade. Cultura, Saraiva Megastore Culturas, linguagens interfaces contemporânea. Belém, Pará.
- Not, L. (1991). *Ensinar e fazer aprender*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Nunes, C. (2001). Saberes Docentes e Formação de Professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, 22, 27-42.
- Nunes, R. (2016). Metodologia de ensino de Voleibol. In H. Lopes, É. R. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões & R. Alves, *Problemáticas da Educação Física II* (pp. 63-64). Funchal: UMa.
- Pacheco, J., & Flores, M. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Pais, A. (2012). Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas. *Revista Da Investigação às Práticas*, 2(2), 37-52.

- Palafox, G. (2004). Planejamento coletivo do trabalho pedagógico da Educação Física-PCTP/EF como sistemática de formação continuada de professores: a experiência de Uberlândia. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 10(1), 113-131.
- Pauwels, J. (1979). Observation-an important part of didactic proficiency. In *Proceedings of the XXII ICHPER worl Congress, in Haag, K., Physical Education and Evaluation, Kill*.
- Pereira, J. (2015). *O Modelo de Educação Desportiva no ensino do Atletismo: Estudo aplicado no segundo ciclo do ensino básico*. Porto: FADEUP.
- Piéron, M. (1982). *Pedagogie e Recherche - Analyse de L'Enseignement des Activités Physiques*. Liège: Université de Liège.
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores, Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Lisboa: FMH.
- Pinto, J., Rodrigues, A., Gouveia, É., Nóbrega, M., & Lopes, H. (2018). Pedómetro como ferramenta laboratorial: uma abordagem no contexto da Educação Física. In H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. Correia & A. Alves, *Didática da educação física: perspectivas, interrogações e alternativas*, 130-138.
- Pires, G. (2007b). A EF em Portugal deve mudar de paradigma. *Revista Página da Educação*, 16(166).
- PORDATA. (2020). *Bases de Dados Portugal Contemporâneo*. Obtido em 9 de agosto de 2021, de Fundação Francisco Manuel Dos Santos: <https://www.pordata.pt/>. Porto Editora.
- Pritchard, T., Hansen, A., Scarborough, S. & Melnic, I. (2015). Effectiveness of the Sport Education Fitness Model on Fitness Levels, Knowledge, and Physical Activity. *Physical Educator* (72, 4, pp. 577-600), DOI: 10.18666/TPE-2015-V72-I4-6568.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & A. Graça, *O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física*, 67-83. Porto: FADEUP.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: IPB.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Ribeiro, L. (1997). *Avaliação da aprendizagem* (6ª ed). Lisboa: Texto Editora.

- Ricardo, V. (2005). *Novas Estratégias de Ensino para os Jogos Desportivos: um estudo experimental na modalidade de basquetebol em alunos do 9º ano de escolaridade*. Porto: FADEUP.
- Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning* (2ª ed.). ST. Louis: Times Mosby College Publishing.
- Robertson, R., Goss, F., Andreacci, J., Dubé, J., Rutkowski, J., Snee, B. & Metz, K. (2005). Validation of the Children's OMNI RPE Scale for Stepping Exercise. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 290-298.
- Rodrigues, R. (2010). *Grupo integrado de dança, uma forma de integração social*. Paraná – Batatais.
- Roldão, C. & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. DGE.
- Roldão, C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista brasileira de educação*, 12, 94-103.
- Roldão, C. (2009). *Estratégias de ensino-o saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Rolim, R., & Colaço, P. (2002). *A Escola, o Atletismo e os Materiais Improvisados*. Porto:FADEUP.
- Rosado, A. (1989). *O Ensino do Atletismo na Escola e no Clube*. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- Rosado, A. (1997). *Observação e Reação à Prestação Motora*. Serviço de Edições da FMH.
- Rosado, A., Dias, L. & Silva, C. (2002). A avaliação das aprendizagens em Educação Física e Desporto. In: Rosado, A. & Colaço, C, *Avaliação das aprendizagens – fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas*. (pp. 11 – 95). Lisboa: Omniserviços.
- Rosado, A. & Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições FMH.
- Schempp, P., Manross, D., & Tan, S. (1998). Subject expertise and teacher's knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(3), 342-356.
- Santos, A. & Leite, C. (2019). Políticas de currículo em Portugal: concepções e práticas. *Linhas críticas*, 25, 494-510. DOI: 10.26512/lc.v25i0.23562
- Santos, J., Lucarevski, J. A., & da Silva, R. M. (2005). Dança na Escola: Benefícios e Contribuições na Fase Pré-Escolar. *O Portal dos Psicólogos*.

- Santos, M. & Freitas, D. (2011). A construção de saberes docentes por licenciados e sua influência na identificação inicial com a profissão. *Revista Interações*, 7 (18), pp.157-177. DOI: <https://doi.org/10.25755/int.463>.
- Sardinha, L., Marques, A., Martins, S., Palmeira, A., & Minderico, C. (2014). Fitness, fatness, and academic performance in seventh-grade elementary school students. *BMC pediatrics*, 14(1), 1-9.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Edições FMH.
- Sarruge, C., Ginciene, G. & Impolcetto, F. (2020). O Ensino da Lógica do Jogo de Voleibol: Uma Proposta a partir do Teaching Games for Understanding e do uso de tecnologias. *Movimento*, 26, 1-14.
- Sasaki, J., Coutinho, A., dos Santos, C., Bertuol, C., Minatto, G., Berria, J., Tonosaki, L., de Lima, L., Marchesan, M., da Silveira, P., Krug, R., & Benedetti, T. (2017). *Orientações para a utilização de acelerômetros no Brasil*. Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde, 22(2), 110-126.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In Ralph Tyler (Ed.). *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago: Rand McNelly.
- Siedentop, D. (1976). *Developing teaching skills in Physical Education*. Boston: Houghton mifflin company.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a ensinar la educacion fisica*. Barcelona: Inde.
- Siedentop, D. (2002). Sport education: A retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 409-418.
- Siedentop, D., Hastie, P. & van de Mars, H. (2004). *Complete Guide of to Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Silva, J., Rodrigues, B., Nóbrega, A., Nunes, R., Gouveia, É. R., & Alves, R. (2018). O ensino do voleibol com recurso à abordagem tática: O exemplo do smashball. In H. Lopes, É. R. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões, & R. Alves, *Didática da educação física: Perspetivas, interrogações e alternativas* (pp. 181-199). Funchal: UMa.
- Silva, L. C., Simões, J., Silva, D., & Lopes, H. (2016). Abordagem lúdica e competitiva do atletismo. In H. Lopes, É. R. Gouveia, & R. Alves, *Problemáticas da Educação Física II* (pp. 182-192). Funchal: UMa.
- Silva, M. (2003). *A dança na escola*. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

- Silva, S. (2014). *Impacto do modelo de educação desportiva segundo o género: estudo de caso*. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, S., & Fraga, N. (2021). Autonomia e flexibilidade curricular como instrumentos gestionários. O caso de Portugal. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 19(2), 37-54.
- Simões, J., Fernandes, C., & Lopes, H. (2014). Avaliar em Educação Física: a necessidade de um quadro conceptual. In H. Lopes, É. Gouveia, R. Alves & A. Correia, *Problemáticas da educação física I*, 17-23. Funchal: UMa.
- Soares, S., & Saraiva, C. (1999). Fundamentos teórico-metodológicos para a dança na Educação Física. *Motrivivência*, 13, 103-118.
- Soares, J. & Antunes, H. (2016). Modelo de Educação Desportiva: características, vantagens e preocupações. In H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. Correia, J. Simões & R. Alves. *Problemáticas da Educação Física II*, 136-147.
- Sousa, M. & Fino, N. (2014). O pecado original do currículo. In M. J. Carvalho. *Atas do XII Congresso da SPCE. Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar* (pp. 1267-1191). UTAD.
- Spittle, M., & Byrne, K. (2009). The influence of Sport Education on student motivation in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 253-266.
- Teixeira, M. & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. *X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Prácticas em Empresas em la Formación Universitária* (pp. 1159-1170). Universidade de Santiago de Compostela.
- Takahashi, R. & Fernandes, M. (2004). Plano de aula: conceitos e metodologia. *Acta Paul Enferm.*, 17(1), 114-118.
- Viallet, F., & Maisonneuve. (1990). *Fiches d'Evaluation por la Formation et l'Enseignement*. Paris: Les Editions d'Organization.
- Varanda, S. (2012). *Corpo e expressão em movimento. A dança e a educação. Porque ensinar dança na escola?* Linguagem académica Batatais, 12(1).
- Verderi, E. (2000). *Dança na Escola*. Rio de Janeiro.
- Veríssimo, A., González, R. & García, L. (2016). Unidades Didática à luz da Teoria dos conceitos nucleares – Um exemplo em Geometria. *Campo Abierto*, 35 (2), pp. 41-58. DOI: <http://hdl.handle.net/10662/5991>.

- Vicente, A., Fernando, C. & Lopes, H. (2015). *Transformar pelo Futebol: Uma Metodologia Atual e Operativa*. Atas do Seminário Desporto e Ciência 2015, (pp.41-50). Funchal: UMa.
- Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: a knowleged structures approach*. : Human Kinetics Books.
- Welk, J., Corbin, B., & Dale, D. (2000). Measurement issues in the assessment of physical activity in children. *Research quarterly for exercise and sport*, 71(sup2), 59-73.
- Welk, G. (2002). *Physical activity assessments for health-related research*. Human Kinetics.
- Ward, J., Hastie, P., Wadsworth, D., Foote, S., Brock, S. & Hollett, N. (2017). *A Sport Education Fitness Season's Impact on Students' Fitness Levels, Knowledge, and In-Class Physical Activity*. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, DOI: 10.1080/02701367.2017.1321100.
- Wallhead, L., & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a Sport Education Intervention on Students' Motivational Responses in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23 (1), 4-18.
- Zabalza, M. (1995). A avaliação no contexto da reforma. In J. Pacheco & M. Zabalza (Orgs.), *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário* (pp. 13-38). Braga: Universidade do Minho.

11. Referências Normativas

- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018*, Série I.
Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro. *Diário da República n.º 176/2016*, Série I.
Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. *Diário da República n.º 60/2006*, Série I.
Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. *Diário da República n.º 65/2016*, Série I.
Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República n.º 129/2012*, Série I.
Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro. *Diário da República n.º 14/2007*, Série I.
Ministério da Educação e Ciência.
- Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. *Diário da República n.º 128/2017*, Série II.
Ministério da Educação.
- Despacho n.º 338/93, de 21 de outubro. *Diário da República n.º 247/1993*, Série I-B.
Ministério da Educação.
- Portaria n.º 181/2019, *Diário da República n.º 111/2019*, Série I de 11 de junho de 2019.

Apêndice 1. Planeamento Anual

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Início e final de Semestre	
Atividades no exterior	
Férias	
Ferizados	
Avaliações Aptidão Física e Composição Corporal	
Avaliação Diagnóstica das matérias de ensino	
Unidade Didática de Aptidão Física	
Unidade Didática de Atividades Rítmicas Expressivas	

Desportos de Combate e Atletismo (Revisão E@D)	
Unidade Didática Politémica de Atletismo, DC e Aptidão Física (E@D)	
Unidade Didática de Voleibol	
Caraterização da Turma	
Atividade de Extensão Curricular	
Atividades da Comunidade Escolar	
Ação Pedagógica Individual	
Ação Pedagógica Coletiva	

12. Apêndices

Apêndice 2. Exemplo de uma UD (UD de AptF-MED)

Estruturação da Unidade Didática de Aptidão Física	
1. Caracterização da Matéria de Ensino	
2. Caracterização dos Recursos Disponíveis	a) Recursos Humanos b) Recursos Espaciais c) Recursos Temporais d) Recursos Materiais
3. Conteúdos Programáticos do PNEF	
4. Processo de Avaliação	a) Avaliação Diagnóstica b) Avaliação Formativa c) Avaliação Sumativa
5. Cronograma de Estruturação dos Conteúdos de Ensino	a) Estratégias Pedagógicas e Didáticas b) Estratégias Gerais c) Estratégias Específicas
6. Balanço final	

A versão completa da UD de AptF pode ser consultada e descarregada no seguinte link:

<https://1drv.ms/b/s!AiVrCOVfSgp9h0mFteQ62fuiMT6V?e=igM59z>

Apêndice 3. Exemplar de um Dossier de Equipa (UD de AptF-MED)

Estruturação do Dossier de Equipa	
1. Resenha Histórica	Marcos, personalidades, qualidades da equipa;
2. Dados da equipa	Elementos, funções e cor da t-shirt de cada equipa;
3. Contratos da equipa e respetivas funções	
4. Regulamentos	Organização, competências, inscrições, formato dos desafios e pontuação
5. Cronograma das atividades	
6. Exercícios de mobilidade articular e alongamentos	
7. Calendário dos Jogos e Fichas de Registo	
8. Planos de Treino	
9. Ficha Técnica dos exercícios	Esquema dos circuitos, descrição e foco nos músculos envolvidos
10. Estruturação dos Mega Desafios	

A versão completa do Dossier pode ser consultada e descarregada no seguinte link:

<https://1drv.ms/b/s!AiVrCOVfSgp9h0rzOSsy4HgZEcZr?e=SPoQYm>

Apêndice 4. Exemplo de uma Apresentação no Ensino à Distância

Escola Básica dos 2.º e 3.º Dr. Eduardo Brazão de Castro
Disciplina de Educação Física
Ano letivo 2020/2021

Unidade Didática Politémica de Atletismo, Desportos de Combate e Aptidão Física

Ensino não Presencial

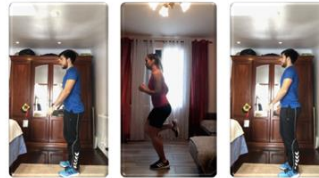
Professores Estagiários:
Cláudia Freitas e Francisco Martins
Professora Cooperante: Dra. Arcanjo Gaspar

23 fevereiro 2021



O que vamos abordar nas aulas...

Desafio: Realizar vários tipos de skipping em circuito: 30' de exercício físico e 15' de repouso entre cada exercício. **Exemplos:**



Corridas
Corridas de velocidade:
Técnica Individual de corrida

E AINDA... Conhecer os diferentes tipos de corrida (curta, média e longa distância).

O que é o Atletismo?

O atletismo é um conjunto de desportos que é constituído por três modalidades principais: **corridas, saltos e lançamentos.**



O atletismo é uma das modalidades desportivas mais **complexas e exigentes** que um indivíduo pode praticar!!!

Desafio: salto em comprimento **sem corrida preparatória** iniciando em **diferentes posições:**

- ✓ Dois pés juntos;
- ✓ Pés à largura dos ombros;
- ✓ Um pé à frente e outro atrás;
- ✓ Pé coxinho;
- ✓ Com os braços atrás das costas;
- ✓ Braços perpendiculares ao corpo.

Saltos:
Salto em Comprimento

E AINDA... Conhecer os diferentes tipos de saltos e suas principais características.

Lançamentos:

Conhecimento dos vários tipos de lançamentos e suas principais características.



AVALIAÇÃO DE ATLETISMO:
QUESTÃO-AULA (10 a 15 minutos)

Tipos de Saudações



Ritsu Rei



Za Rei

Na aulas, iremos utilizar sempre a saudação **Ritsu Rei** para iniciar e terminar os jogos!

O que é os Desportos de Combate?

- Desperta em nós um conjunto de emoções/sensações que apela às **estruturas biológicas** do ser humano, estruturas que nos transformam e diferem de outras modalidades.
- Para vencer o oponente devo fazer uma leitura adequada dos indicadores.
- Nos desportos de combate são diversas as ações defensivas e ofensivas que podemos realizar...



O que vamos abordar nas aulas...

Jogo das Esquivas 1



Frente a frente, o aluno tenta dar um soco na palma da mão do adversário que está aberta.

Jogo das Esquivas 2



Frente a frente, os dois em posição de guarda, o professor realiza movimentos ofensivos e o aluno deve desviar-se eficazmente.

Jogo da Ginga

Os alunos devem gingar de modo a compreenderem a movimentação inerente, sendo utilizada **música da capoeira**.



Jogo das Distâncias



Um aluno realiza deslocamentos e todos os outros tentarão replicá-los, com o objetivo de que seja sempre mantida sempre a distância inicial.

Katas



Katas de Socos



Avaliação de Desportos de Combate

- Gravação e reprodução de uma Kata de socos.
- Enviar para o Professor.

Aptidão Física- Testes Motores



Testes *FitEscolas*

Outros testes: **2x cada exercício em 30 segundos** e é contabilizado o melhor desempenho.

Aptidão Física- Circuitos

Circuito de **20** exercícios
1 ou 2 séries

30' de trabalho / 15' de recuperação

1' min de descanso entre séries

Objetivo: Incidir maioritariamente no trabalho da flexibilidade, intercalando com exercícios de força e resistência já conhecidos e trabalhados nas aulas.

Exercícios de flexibilidade- Exemplos



Aptidão Física- Circuitos

Realização dos restantes circuitos construídos pelos alunos

Realização de um circuito focado no trabalho da flexibilidade

Realização de outros circuitos de aptidão física que incluem o fator **competitivo**

Desafios físicos- Exemplo:

- Quantas repetições de polichinelos fazem durante 15 segundos?
- Em 1 minutos quantos agachamentos fazem?
- Qual o tempo que levam a realizar 15 abdominais?
- Quanto tempo permanecem em prancha?

Aptidão Física- Circuitos

Circuito de **8** exercícios

2 a 3 séries

30' de trabalho / 15' de recuperação

1' min de descanso entre séries

Objetivo: registrar o número de repetições para cada exercício em cada série. Analisar os seus dados ao longo das 3 séries.

1. Saltos dentro e fora
2. Caminhada de 4 apoios
3. Skaters saltados
4. Prancha Frontal
5. Agachamento Saltado para a frente + skipping para trás
6. Tocar na ponta dos pés alternado
7. Abdominal Twist
8. Burpee

Apêndice 5. Instrumento de Registo da AI de AptF

IDNR	sexo	Idade	Escola	Ano e Turma	Peso 1	Peso 2	Altura	Altura	Perímetro da Cintura 1	Perímetro da Cintura 2	Prega Tricipit 1	Prega Tricipit 2	Prega Bicipita	Prega Bicipita
30369079	2	13	2	8º1	56	56,5	153	152,9	79,5	79,3	22,8	23,2	10,8	10,6
30298785	2	13	2	8º1	51	51	162	162	69	68,5	10,6	10,8	9	9,2
30019744	1	12	2	8º1	46	46	147,5	147,5	79,5	79,5	26,8	28	17,8	17
30522093	2	12	2	8º1	61	61	158,8	158,8	81,5	82	23,4	23,8	13,6	14
30254816	1	14	2	8º1	74	74	171,4	171,4	78,8	78,7	20,6	21,2	6,8	7,2
15184677	2	14	2	8º1	51	51	155	155	72,5	72,8	22,8	23,4	11,8	12,4
15663912	1	14	2	8º1	59	59	164,4	164,5	74	73,8	17,6	16,8	6,8	6,8
15410027	1	13	2	8º1	52	52	147,9	148,2	83,9	84	25,4	25,2	17,6	17,4
15520672	2	12	2	8º1	55	55	155	155	76,8	77	18,8	18,4	12,6	13
30168067	1	13	2	8º1	78	78,5	163,6	163,4	99,8	99,5	19,8	20,4	11,2	11,8
15516089	2	14	2	8º1	63	63	156,9	156,7	83,5	83	24,4	24,4	13,4	12,4
15263709	1	14	2	8º1	72	72	164	163,9	90	90	16,2	16,6	12,4	12,6

Prega Gemina	Prega Gemina	Prega abdomir 1	Prega abdomir 2	Dinamometria 1	Dinamometria 2	Salto em Comprimento sem	Salto em Comprimento sem	Serrote e alcance (direita)	Serrote e alcance (esquerda)	Flexão dos ombros	Flexão dos ombros	Agilidade (4x10m)	Abdominais (n)	Flexões de braços (n)	Velocidade (20m)	Impulsão Vertical (cm)	Vaivém (20m)
32,8	32,8	26,8	25,4	20,5	19,8	131	128	30,8	27,7	1	1	13,17	9	1	4,01	35	30
20,2	19,8	15,2	15,2	233	228	148	165	36,2	35,6	1	1	12,9	36	13	3,29	29	37
28,2	28,8	36,2	34,8	119	140	102	109	141	180	1	1	14,41	10	2	4,03	19	7
23,6	23,6	28,4	28	25,6	21,9	115	126	28	35	1	1	14,45	8	1	4,1	25	26
36	37,4	23,6	22,8	43,7	44	171	144	21,1	21,9	1	1	10,93	30	16	3	44	28
26,4	24,8	22,4	21,2	27,2	25	141	134	31,4	29	1	0	13,12	10	4	3,88	22	13
19	18,6	23	21,8	34,5	30	160	167	28,2	28,5	1	0	11,92	17	14	3,28	38	33
32,8	33,4	37	36,2	14,2	13,7	130	145	29,8	27,1	1	1	13,29	12	2	4,25	29	5
25,2	26,2	25,8	25	24,1	21,2	145	148	21	23,3	1	1	14,04	6	1	4	26	16
25,6	26	40	40	34,7	35,9	157	177	19,4	14,6	1	0	13,03	8	2	3,39	21	13
31,8	31,8	25,8	26,8	27,5	26,2	120	135	33,6	32,8	1	1	13,2	16	3	3,78	26	17
26,6	27,4	40	39	31	25,9	187	175	19,2	21,5	1	1	12,45	3	8	3,58	38	13

Apêndice 6. Instrumento de Registo da AI de ARE-Dança

Grelha de Avaliação Diagnóstica – ARE																														
Ano Letivo 2020/2021																														
Data: 24/11/2020					Ano/Turma: 8ª1					Local: Polidesportivo da Escola do 1º Ciclo do Galeão																				
Nome do aluno	Parâmetros Avaliativos																													
	Coordenação					Postura					R.musica					Expressividade					Orientação					Vivência				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
				X				X					X				X			X				X				X		
				X				X				X				X			X				X				X			
	X				X					X					X						X				X					
NAv (FJ)																														
		X			X					X					X					X				X						
			X					X					X					X			X				X					
		X						X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
	X				X					X					X					X				X						
			X					X					X					X			X				X					
		X						X					X					X			X				X					
	X				X					X					X					X				X						
			X					X					X					X			X				X					
		X						X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
		X						X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
		X						X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X					X					X					X			X				X					
			X																											

13. Anexos

Anexo 1. Instrumento de Observação para a Assistência às Aulas.

Instrumento de Observação para a Assistência de Aulas											
Escola: Escola Básica e Secundária Dr. Angelo Augusto da Silva					Ano/Turma: 5ª4		Data: 11/01/2021		Hora: 8h30-9h15		
Observador: Claudia Freitas					Observando: Carolina Dias						
Funções de Ensino	Critérios	AVANÇO			Observações	Funções de Ensino	Critérios	AVANÇO			Observações
		NS	S	SB				NS	S	SB	
Apresentação dos Conteúdos	Apresenta os objetivos gerais e as dinâmicas pretendidas no início da aula		X			Organização	O enquadramento do material é eficiente, quer seja na colocação e na arrumação do mesmo		X		No jogo dos passes poderia ter utilizado coletes para diferenciar as equipas e sinalizadores para demarcar a área de jogo
	Apresenta os conteúdos de um modo claro, preciso e conciso nos diversos momentos da aula			X	Apresentação rápida e clara.		Posicionamento adequado para possível observação ou intervenção			X	
	O método de apresentação da informação escolhido é eficaz, quer seja por descoberta guiada ou por exposição.		X				Minimiza eficientemente os tempos de organização ao nível das transições		X		
	O professor nos diversos momentos da apresentação do conteúdo/atividade tem uma atuação eficiente e adequada			X		Feedbacks	Observa atentamente a prestação dos alunos e identifica os possíveis erros (diagnóstico, prescrição e controlo)		X		Pouco participativa. Deveria intervir mais na prescrição.
	Tem em atenção a sua colocação relativamente ao grupo			X			Privilegia os feedbacks positivos em detrimento dos negativos		X		Muito poucos.
	Nos princípios da apresentação do conteúdo/ atividades é eficaz, isto é, na descrição da ação, nas condições de realização e nos critérios de êxito.			X			Fornece feedbacks de caráter específico, no sentido de possibilitar a melhoria da prestação do aluno		X		Muitos erros cometidos pelos alunos. Poucos feedbacks do professor para melhorar o desempenho do aluno.
	Capta a atenção dos alunos	X			Jogos divertidos e motivantes.	Afetividade	Procurar desenvolver um clima positivo na aula			X	
	Estabelece um balanço final da aula	X			Não se verificou.		Conhece e trata cada aluno pelo seu nome	X			For a sua primeira aula com esta turma. Não conhecia os alunos.
					Interage o mais possível com a generalidade dos alunos			X		Pouca interação.	
Organização	Apresenta um plano de aula adequado ao nível de proficiência da turma e da matéria de ensino			X		Observação Silenciosa	Elogia os alunos pelo seu esforço e pelos resultados obtidos		X		
	Proporciona as melhores condições de segurança para a participação do maior número de alunos			X			Procura ao máximo observar a prestação dos alunos, sendo quando for necessário intervir		X		
	Maximiza o tempo útil de aula, no sentido de potencializar o incremento do tempo de empenhamento motor dos alunos		X				Reajusta as estratégias e dinâmicas da aula quando estas não estão a funcionar, se necessário.			X	Com ajuste de dinâmica: fez 3x3. Ainda assim podia introduzir um joker

Anexo 2. Cartaz de Divulgação e Programa da ACPC



Ação Científico-Pedagógica Coletiva



A Educação Física e o Ensino à Distância: Limitações e Potencialidades

23 | abril | 14h00 – 19h00
2021

24 | abril | 9h00 – 13h00
2021 | 14h30 – 18h30



Formato on-line (Zoom)



Ação validada – 13 horas para os grupos de recrutamento 160, 260 e 620



Contacto: acpcoletiva2020.2021@gmail.com
(Valéria Andrade)

Inscrições

(Até 22 de abril de 2021)



<https://bit.ly/3vD1OLj>



PROGRAMA

14h00 – Cerimónia de Abertura

14h30 – **Conferência I** – Educação na Sociedade Tecnológica: Imperativo de uma Nova Pragmática – Marco Gomes (DRE) – Moderador Catarina Fernando (UMa)

15h15 – Debate

15h30 – **Conferência II** – Estilos de vida dos jovens e educação física em tempos de COVID-19 – João Martins (FMH – SPEF) – Moderador Duarte Freitas (UMa)

16h15 – Debate

16h30 – Intervalo

16h45 – **MÓDULO 1** – Moderador Ana Luísa Correia (UMa)

16h50 – As danças tradicionais na formação universitária à distância de um ZOOM – Margarida Moura (FMH)

17h50 – Ferramentas de apoio ao ensino presencial e não presencial nas matérias de Danças Sociais, Tradicionais e Aeróbica – Cristina Gouveia e Joana Silva (UMa)

18h30 – Debate

18h45 – Síntese do 1º dia de trabalhos – Ricardo Alves (UMa)

19h00 – Encerramento do 1º dia



24

abril
2021

9h00 – 13h00
14h30 – 18h30



PROGRAMA

9h00 – Abertura

9h05 – **Conferência III** – Tecnologias Digitais na Educação Física: Aplicações em Realidade Virtual – Élvio Gouveia (UMa) – Moderador Helder Lopes (UMa)

9h45 – Debate

10h00 – **MÓDULO 2** – Moderador Rui Ornelas (UMa)

10h05 – Utilização das novas tecnologias como complemento às aulas de Educação Física – Carolina Dias e Emanuel Fernandes (UMa)

10h45 – A utilização das ferramentas digitais como apoio à prática docente da disciplina de Educação Física – Ricardo Oliveira (EBSAAS)

11h15 – Intervalo

11h30 – A utilização das novas tecnologias na escola: uma experiência pessoal – Rui Cunha (EBSAAS)

12h00 – Debate

12h15 – **Conferência IV** – A melhor maneira de prever o futuro é criá-lo – Roberto Gouveia (GP) – Moderador João Prudente (UMa)

12h45 – Debate

13h00 – Almoço

14h30 – **MÓDULO 3** – Moderador Ana Rodrigues (UMa)

14h35 – E@D e a Educação Física: Da conceção de Propostas a perspetivas de Alunos, Professores e Encarregados de Educação – João Neves e Sara Gouveia (UMa)

15h10 – Medidas Adotadas pela Escola e pelo Grupo de Educação Física, face ao Covid-19 – Helder Andrade (EBSGZ)

15h35 – Debate

15h55 – **MÓDULO 4** – Moderador Jorge Soares (UMa)

16h00 – Educação Física em tempos de COVID-19: Desafios à Implementação de uma Unidade Didática Presencial de Aptidão Física – Cláudia Freitas e João Martins (UMa)

16h35 – Debate

16h50 – Intervalo

17h00 – **MÓDULO 5** – Moderador Hélio Antunes (UMa)

17h05 – Ferramentas didáticas digitais na Educação Física: Um exemplo de operacionalização – Diogo Nunes e Paulo Mendonça (UMa)

17h40 – Debate

18h00 – Síntese do 2º dia de trabalhos – Ricardo Alves (UMa)

18h30 – Encerramento da Ação

