

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

João Francisco Pestana Martins

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

João Francisco Pestana Martins

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTAÇÃO
Élvio Rúbio Quintal Gouveia

“A primeira meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo o que a elas se propõe.”

(Jean Piaget)

Agradecimentos

Chego assim ao culminar de uma das fases mais marcantes da minha vida. Esta presenteou-me com oportunidades de crescimento profissional e pessoal, experiências enriquecedoras e muitos momentos de reflexão introspetiva. Porém, este não é um trajeto que se percorre sozinho. Muitos foram aqueles que, direta ou indiretamente, marcaram o meu percurso de vida nestes últimos 2 anos. Neste sentido, agradeço especialmente:

Aos meus Pais, as pessoas que deram, dão e darão sempre sentido à minha vida. Pela educação, pelos esforços e pelos sonhos que abdicam para que os seus filhos possam seguir os seus. À minha Mãe, pelo seu abraço reconfortante e pelo seu positivismo em todos os momentos. Ao meu exemplo a seguir, o meu Pai, pela sua proatividade em enfrentar desafios diários pelo bem-estar da sua família.

Ao meu irmão por me ajudar em tudo na vida. Sem que se aperceba, marca a diferença na pessoa que sou. Mano, obrigado pelas histórias e experiências que escrevemos juntos. Serás sempre o meu melhor amigo! À minha cunhada pela amizade e pelos conselhos transmitidos ao longo deste caminho.

Aos meus avós pela paciência, pelo sorriso e pelo amor diário. À minha restante família pelos conselhos, amizade e incentivo em todos os momentos.

Ao Professor Doutor Élvio Rúbio Gouveia, orientador científico, pela sua disponibilidade, orientação e pelos incentivos que nos transmitiu no Estágio Pedagógico. Para mim, um profissional exemplar que demonstra que os limites do ser humano estão na sua vontade em trabalhar e aprender.

À Professora Arcanjo Gaspar, orientadora cooperante, pelas suas críticas construtivas, conhecimentos passados e conselhos diários. Acima de tudo, agradeço pelo positivismo e pela capacidade de me ajudar a melhorar dia para dia.

Por nos ter recebido de braços abertos, pela disponibilidade de todo o pessoal docente e não docente em nos auxiliar e pela união que a caracteriza, o meu agradecimento especial para a Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro.

Aos meus alunos, com quem partilhei inúmeras experiências e momentos de aprendizagem mútua.

À minha colega de estágio, Cláudia Freitas, pela compreensão, ajuda, desabafos e principalmente pela amizade que certamente se fará notar por longos anos. Aos meus restantes colegas de estágio, pela disponibilidade e pelos bons momentos que passamos juntos.

Pelos conhecimentos transmitidos e aprendizagens, agradeço também a todos aqueles que constituem o Departamento de Educação Física e Desporto da UMa.

À Professora Doutora Ana Rodrigues pelo auxílio em qualquer situação. O seu comprometimento e disponibilidade foram indispensáveis neste processo formativo.

Ao Professor Doutor Hélder Lopes pela sua visão, personalidade e por cultivar nos seus alunos a premissa de que a dúvida e a reflexão são competências basilares para um desenvolvimento pessoal e profissional contínuo.

Aos meus colegas da Licenciatura, Henrique, Joana, Sara e Paulo. A vossa amizade foi a melhor prenda que a ensino universitário me deu. Aos meus restantes amigos que marcaram este percurso. Acima de tudo, ao Tomás, ao Gustavo e à Carolina. Embora separados por um oceano, ajudaram-me a superar uma lesão grave e estão sempre presentes nos momentos mais importantes da minha vida.

Por último, agradeço a oportunidade que me foi dada pelo Académico Marítimo Madeira Andebol SAD. Convosco, pude continuar a minha formação académica e estar neste projeto de valorização desportiva e crescimento pessoal. À administração, à equipa técnica e a todos os meus colegas, o meu profundo obrigado pelas aprendizagens e pelos bonitos momentos que vivemos ao longo de 8 anos!

Resumo

O presente relatório emerge em consequência do Estágio Pedagógico efetuado no ano letivo 2020/2021 na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro. Este documento visa descrever, fundamentar e refletir criticamente sobre as decisões tomadas nas quatro macro atividades definidas pelas linhas programáticas do Estágio Pedagógico.

A etapa principal da prática letiva ocorreu perante uma turma de 3.º Ciclo, mais propriamente de 9.º ano. Para além desta, os professores estagiários tiveram também a oportunidade de experienciar brevemente a planificação e orientação do processo de ensino-aprendizagem de uma turma do 2.º ciclo, nomeadamente de 5.º ano. Em ambos os cenários pretendeu-se colocar o aluno no centro do processo pedagógico a partir da aplicação de diferentes modelos de ensino, como é o caso do Modelo de Educação Desportiva. Perspetivou-se que, através das várias matérias de ensino propostas pelo Programa Nacional de Educação Física, os alunos passassem por momentos de aprendizagem diferenciados, trabalhando cooperativamente como agentes impulsionadores dos seus conhecimentos.

As atividades de intervenção na comunidade escolar consistem na colaboração dos professores estagiários com o grupo disciplinar de Educação Física da Escola na dinamização de atividades de enriquecimento educativo.

As atividades de integração no meio são duas. A caracterização da turma possibilita recolher e partilhar informações privilegiadas sobre os alunos ao conselho de turma. A atividade de extensão curricular resultou da lecionação da unidade didática de Aptidão Física através do MED, alicerçando tal atividade com o seu evento culminante.

As atividades de natureza científico-pedagógica centraram-se na investigação sobre as potencialidades inerentes à utilização do Modelo de Educação Desportiva nas aulas de Educação Física para potenciar as capacidades físicas, cognitivas, sociais e motivacionais dos alunos.

O processo de crescimento e superação pessoal e profissional que envolve o Estágio Pedagógico elevou-se pelos constrangimentos relativos à COVID-19.

Palavras-Chave: Estágio Pedagógico, Educação Física, Escola, Aluno, Ensino-Aprendizagem, Aptidão Física.

Abstract

This report emerges as a result of the Pedagogical Internship carried out in the school year 2020/2021 in the 2nd and 3rd Cycles School Dr. Eduardo Brazão de Castro. This document aims to describe, support and critically reflect on the decisions made in the four major activities defined by the programmatic lines of the Pedagogical Internship.

The main stage of teaching practice occurred in 3rd cycle, more specifically in a 9th year class. In the addition to this, the trainee teachers also had the opportunity to briefly experience the planning and guidance of the teaching-learning process of a class from the 2nd cycle, namely the 5th year. In both scenarios, the intention was to place the student at the center of the pedagogical process by applying different teaching models, such as the Sports Education Model. It was expected that, through the various teaching subjects proposed by the National Physical Education Program, students would go through different learning moments, working cooperatively as agents to boost their knowledge.

The intervention activities in the school community consisted in the collaborative participation with the disciplinary group of physical education school to promote educational enrichment activities.

There are two integration activities. First, the characterization of the class makes it possible to collect and share privileged information about students to the class council. On the other hand, the curricular extension activity resulted from teaching physical aptitude throughout MED, supporting such activity with the culminating event.

The activities of scientific-pedagogical nature focused on researching the potential inherent in the use of the sports education model in physical education classes to enhance students' physical, cognitive, social and motivational abilities.

The process of personal and professional growth and improvement that involves the pedagogical internship was enhanced by the constraints related to COVID-19.

Key Words: Pedagogical Internship, Physical Education, School, Student, Teaching-Learning, Physical Fitness.

Resumen

Este informe es parte del proceso de Pasantía Pedagógica realizada en el año académico 2020/2021, en la Escuela Básica de 2° y 3° Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro. Este documento tiene como objetivo describir, fundamentar y reflexionar críticamente sobre las decisiones tomadas en las cuatro macro actividades definidas por las líneas de la Pasantía Pedagógica.

La etapa principal de la práctica docente se desarrolló con un grupo del 3er ciclo, más concretamente del 9° año. Además, los docentes en formación también tuvieron la oportunidad de experimentar la planificación y orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje de una clase del 2° ciclo, es decir, del 5° año. En ambos escenarios se deseó colocar al alumno en el centro del proceso pedagógico a partir de la aplicación de diferentes modelos de enseñanza, como el Modelo de Educación Deportiva. Se esperaba que, a través de las diversas materias didácticas propuestas por el Programa Nacional de Educación Física, los estudiantes pasaran por diferentes momentos de aprendizaje, trabajando de manera cooperativa como agentes para potenciar sus conocimientos.

Las actividades de intervención en la comunidad escolar consisten en la colaboración de los docentes en formación con el grupo disciplinario de Educación Física del Colegio en la promoción de actividades de enriquecimiento educativo.

Hay dos actividades de integración en el medio. La caracterización de la clase permite recopilar y compartir información privilegiada sobre los estudiantes con el consejo de la clase. La actividad de extensión curricular resultó de la impartición de la unidad didáctica de Aptitud Física a través del MED, apoyando dicha actividad con su evento culminante.

Las actividades de carácter científico-pedagógico se enfocaron en investigar el potencial inherente al uso del Modelo de Educación Física para potenciar las habilidades físicas, cognitivas, sociales y motivacionales de los estudiantes.

El proceso de crecimiento y superación personal y profesional que involucra la Pasantía Pedagógica se vio potenciado por las limitaciones relacionadas con COVID-19.

Palabras Clave: Pasantía Pedagógica, Educación Física, Colegio, Alumno, Enseñanza-Aprendizaje, Aptitud Física.

Résumé

Ce rapport émerge à la suite du stage pédagogique effectué au cours de l'année académique 2020/2021 à l'école Basica dos 2e et 3e cycles Dr. Eduardo Brazão de Castro. Ce document vise à décrire, soutenir et réfléchir de manière critique sur les décisions prises dans les quatre macro activités définies par les lignes programmatiques du Stage Pédagogique.

L'étape principale de la pratique pédagogique s'est déroulée devant un groupe à partir du 3e cycle, plus précisément à partir de la 9e année. En plus de cela, les enseignants stagiaires ont également eu l'occasion d'expérimenter brièvement la planification et l'orientation du processus d'enseignement-apprentissage d'une classe du 2e cycle, à savoir la 5e année. Dans les deux scénarios, il s'agissait de placer l'étudiant au centre du processus pédagogique à partir de l'application de différents modèles d'enseignement, tels que le modèle d'éducation sportive. Il était prévu que, à travers les différentes matières d'enseignement proposées par le Programme national d'éducation physique, les élèves passent par différents moments d'apprentissage, travaillant en coopération en tant qu'agents pour renforcer leurs connaissances.

Les activités d'intervention dans la communauté scolaire ont consisté en la collaboration d'enseignants stagiaires avec le groupe disciplinaire d'éducation physique de l'École dans la promotion d'activités d'enrichissement pédagogique.

Il y a deux activités d'intégration au milieu. La caractérisation de classe permet de collecter et de partager des informations privilégiées sur les élèves au conseil de classe. L'activité d'extension curriculaire a résulté de l'enseignement de l'unité d'enseignement Aptitude physique à travers le MED, soutenant une telle activité avec son événement culminant.

Les activités de nature scientifique et pédagogique se sont concentrées sur la recherche du potentiel inhérent à l'utilisation du modèle d'éducation sportive dans les cours d'éducation physique pour améliorer les capacités physiques, cognitives, sociales et motivationnel

Le processus de croissance et d'amélioration personnelle et professionnelle qu'implique le stage pédagogique a été renforcé par les contraintes liées au COVID-19.

Mots-Clés: Stage Pédagogique, Education Physique, École, Etudiant, Enseignement-Apprentissage, Aptitude Physique.

Índice

Agradecimentos	III
Resumo	V
Abstract.....	VI
Resumen	VII
Résumé	VIII
1. Introdução	1
1.1. Objetivos do Estágio Pedagógico	2
1.2. Expetativas do Estágio Pedagógico	3
1.3. Nota Biográfica.....	5
2. Enquadramento das Atividades Desenvolvidas no Estágio Pedagógico	6
3. Caracterização da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro	8
4. Prática Letiva	10
4.1. Gestão do Processo ensino-aprendizagem no 3º ciclo: a turma 1 do 9º ano	10
4.1.1. Planeamento.....	12
4.1.2. Concretização	22
4.1.3. Controlo e Avaliação	38
4.1.4. Resultados da Intervenção	45
4.1.5. Autonomia e Flexibilidade Curricular	53
4.1.6. Projeto EFERAM-CIT.....	55
4.2. Gestão do Processo ensino-aprendizagem no 2º ciclo: a turma do 5º ano	57
4.2.1. Caracterização da Turma	58
4.2.2. Lecionação das Aulas	58
4.2.3. Resultados da Intervenção	59
4.2.4. Balanço Geral	65
4.3. Assistência às Aulas	66
4.3.1. Introdução	66
4.3.2. Metodologia	67
4.3.3. Resultados e Análise dos Dados	69
4.3.4. Considerações Finais	74
5. Atividades de Integração na Comunidade Escolar	75

5.1. Enquadramento das Atividades	75
5.2. Objetivos Gerais	75
5.3. Planeamento.....	76
5.4. Balanço Final.....	77
6. Atividades de Integração no Meio.....	79
6.1. Caracterização da Turma 1 do 9º ano	79
6.1.1. Objetivos.....	80
6.1.2. Metodologia.....	80
6.1.3. Resultados e Análise dos Dados.....	81
6.1.4. Considerações Finais	91
6.2. Atividade de Extensão Curricular.....	92
6.2.1. Enquadramento da Atividade “Telejornal da Educação Física”	92
6.2.2. Objetivos Gerais	93
6.2.3. Planeamento.....	93
6.2.4. Balanço da Atividade.....	94
7. Atividades de Natureza Científico-Pedagógica.....	97
7.1. Ação Científico-Pedagógica Individual: Resposta da Educação Física em Tempos de COVID-19: Pertinência de uma Unidade Didática Presencial de Aptidão Física .	97
7.1.1. Operacionalização da Ação	98
7.1.2. Balanço da Ação	103
7.2. Ação Científico Pedagógica Coletiva: Educação Física em Tempos de COVID-19: Desafios à Implementação de uma Unidade Didática Presencial de Aptidão Física	104
7.2.1. Operacionalização da Ação	105
7.2.2. Balanço da Ação	125
8. Considerações Finais	126
9. Referências Bibliográficas.....	129
10. Referências Normativas.....	141
11. Apêndices	142
12. Anexos	156

Índice de Tabelas

Tabela 1: Conteúdos de ensino e objetivos de aprendizagem lecionados	24
Tabela 2: Domínios e Parâmetros Avaliativos da Avaliação Sumativa	43
Tabela 3: Instrumentos e Estratégias de Operacionalização	44
Tabela 4: Avaliação qualitativa da turma 4 do 5º ano na dimensão "Entusiasmo"	64
Tabela 5: Sumário Geral das Atividades Concretizadas nas AICE.....	77
Tabela 6: Estudos relativos à leção de UD de Aptidão Física	101
Tabela 7: Caracterização dos grupos antes da intervenção	111
Tabela 8: Avaliação do Impacto da Intervenção Pedagógica baseado no MED nos Gostos e Preferências auto reportados pelos alunos ao longo da UD de Aptidão Física	119
Tabela 9: Avaliação do Impacto da Intervenção Pedagógica baseado no MED no conhecimento auto reportado pelos alunos ao longo da UD de Aptidão Física	120
Tabela 10: Avaliação do Impacto da Intervenção Pedagógica baseado no MED no Entusiasmo auto reportado pelos alunos ao longo da UD de Aptidão Física.....	121
Tabela 11: Avaliação do Impacto da Intervenção Pedagógica baseado no MED na Proficiência/Competência auto reportado pelos alunos na UD de Aptidão Física.....	122
Tabela 12: Avaliação do Impacto da Intervenção Pedagógica baseado no MED na Perceção dos EE auto reportada pelos alunos ao longo da UD de Aptidão Física.....	123

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Avaliação em 3 momentos do teste motor dos abdominais do 9º1	46
Gráfico 2: Avaliação em 3 momentos do teste motor da agilidade do 9º1	47
Gráfico 3: Avaliação em 3 momentos do teste motor das flexões de braços do 9º1	47
Gráfico 4: Avaliação em 3 momentos do teste motor da impulsão vertical do 9º1	48
Gráfico 5: Avaliação em 3 momentos do teste motor da velocidade do 9º1	48
Gráfico 6: Avaliação em 3 momentos do teste motor do vaivém do 9º1	49
Gráfico 7: Avaliação em 3 momentos do teste motor do salto em comprimento sem corrida preparatória do 9º1	49
Gráfico 8: Avaliação em 3 momentos do teste do senta e alcança (esquerda) do 9º1 ...	50
Gráfico 9: Avaliação em 3 momentos do teste do senta e alcança (direita) do 9º1	50
Gráfico 10: Avaliação em 3 momentos da dinamometria manual do 9º1	51
Gráfico 11: Avaliação em 3 momentos do IMC do 9º1	51
Gráfico 12: Avaliação em 3 momentos da percentagem de massa gorda dos alunos do 9º1	52

Gráfico 13: Avaliações Pré e Pós Intervenção do Teste dos Abdominais da turma do 5º ano	60
Gráfico 14: Avaliações Pré e Pós Intervenção do Teste das Flexões de Braços da turma do 5º ano	61
Gráfico 15: Avaliações Pré e Pós Intervenção do Teste de Velocidade (20m) da turma do 5º ano	61
Gráfico 16: Avaliações Pré e Pós Intervenção do Teste de Impulsão Vertical da turma do 5º ano	62
Gráfico 17: Avaliações Pré e Pós Intervenção do Teste do Vaivém da turma do 5º ano	62
Gráfico 18: Avaliações Pré e Pós Intervenção da Motivação da turma do 5º ano	63
Gráfico 19: Comparação entre a Intervenção do professor estagiário vs professor experiência nos 2º e 3º ciclos de ensino	69
Gráfico 20: Intervenção de professores estagiários no 2º ciclo de ensino.....	71
Gráfico 21: Variação da Carga Externa em turmas do 3º Ciclo	72
Gráfico 22: Caracterização por Sexo da turma do 9º1	81
Gráfico 23: Caracterização das Patologias de Saúde da turma do 9º1	82
Gráfico 24: Caracterização do Apoio Social Escolar da turma do 9º1	82
Gráfico 25: Caracterização do Agregado Familiar da turma do 9º1	83
Gráfico 26: Caracterização da Situação de Empregabilidade dos EE da turma do 9º1 .	83
Gráfico 27: Caracterização do Nível de Escolaridade dos EE da turma do 9º1	84
Gráfico 28: Caracterização aos Acesso às Novas Tecnologias da turma do 9º1	84
Gráfico 29: Caracterização da Autopercepção da Saúde da turma do 9º1	85
Gráfico 30: Caracterização da Autopercepção da vida da turma do 9º1	85
Gráfico 31: Caracterização da Autopercepção Desempenho Escolar da turma do 9º1 ...	86
Gráfico 32: Caracterização dos Hábitos de Sono da turma do 9º1	86
Gráfico 33: Caracterização dos Hábitos de leitura diária da turma do 9º1	87
Gráfico 34: Caracterização do Tempo de Estudo Diário da turma do 9º1	87
Gráfico 35: Caracterização do Método de Deslocação para a Escola da turma do 9º1 .	88
Gráfico 36: Índice de Massa Corporal e (%) de Massa Gorda da Turma do 9º1	89
Gráfico 37: Caracterização da Autopercepção da Atividade Física da turma do 9º1.....	89
Gráfico 38: Caracterização da Autopercepção da Educação Física da turma do 9º1	89
Gráfico 39: Caracterização da Participação Desportiva da turma do 9º1	90

Gráfico 40: Caracterização da Média de horas de Atividade Física sem participação escolar por semana da turma do 9º1	90
Gráfico 41: Teste das Flexões de Braços (Pré e Pós Teste)	112
Gráfico 42: Teste da Agilidade (Pré e Pós Teste)	113
Gráfico 43: Teste dos Abdominais (Pré e Pós Teste).....	113
Gráfico 44: Teste do vaivém 20m (VO2máx).....	114
Gráfico 45: Percentagem de gordura (Pré e Pós- Teste)	114
Gráfico 46: Atividade Física Modera e Vigorosa em 4 momentos da intervenção.....	115
Gráfico 47: Variação da Frequência Cardíaca em 4 momentos de intervenção.....	115
Gráfico 48: Índices Motivacionais dos alunos (Pré e Pós teste)	116

Índice de Apêndices

Apêndice 1: Planeamento Anual	142
Apêndice 2: Exemplo de uma UD modelo (UD de Aptidão Física – MED)	143
Apêndice 3: Exemplar de um Dossiê de Equipa (UD de Aptidão Física – MED).....	144
Apêndice 4: Exemplar de uma apresentação em regime não presencial	145
Apêndice 5: Instrumento de registo da AI de Aptidão Física.....	147
Apêndice 6: Instrumento de registo da AI de Atletismo	148
Apêndice 7: Instrumento de registo da AI de Desportos de Combate.....	148
Apêndice 8: Instrumento de registo da AI das Atividades Rítmicas e Expressivas	149
Apêndice 9: Instrumento de registo da AI de Voleibol	149
Apêndice 10: Instrumento de Avaliação Qualitativa da UD de Aptidão Física	150
Apêndice 11: Tabela de registo da AFo (regime presencial)	151
Apêndice 12: Tabela de registo da AFo (regime não presencial).....	151
Apêndice 13: Exemplo de um Plano de Aula.....	152
Apêndice 14: Exemplo de um plano da AICE.....	153
Apêndice 15: Cartaz de divulgação da ACPI	154
Apêndice 16: Poster apresentado no Seminário de Desporto e Ciência 2021	155

Índice de Anexos

Anexo 1: Grelha Modelo da AS.....	156
Anexo 2: Instrumento de Observação para a Assistência às Aulas.....	156
Anexo 3: Cartaz de divulgação e Programa da ACPC.....	157

Lista de Abreviaturas

- ACP:** Atividades de Natureza Científico-Pedagógica
- ACPC:** Ação Científico-Pedagógica Coletiva
- ACPI:** Ação Científico-Pedagógica Individual
- ACSM:** *American College of Sports Medicine*
- AD:** Avaliação Diagnóstica
- AEC:** Atividade de Extensão Curricular
- AF:** Atividade Física
- AFD:** Atividade(s) Física(s) e Desportiva(s)
- AFo:** Avaliação Formativa
- AFMV:** Atividade Física Moderada a Vigorosa
- AI:** Avaliação Inicial
- AICE:** Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar
- AIM:** Atividades de Integração no Meio
- ARE:** Atividades Rítmicas e Expressivas
- AS:** Avaliação Sumativa
- CC:** Composição Corporal
- CE:** Comunidade Educativa
- COGTEL:** *Cognitive Telephone Screening Instrument*
- CT:** Conselho de Turma
- DC:** Desportos de Combate
- DE:** Desporto Escolar
- E-A:** Ensino-Aprendizagem
- EBSAAS:** Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva
- EB1/PE GALEÃO:** Escola Básica do 1º 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
- FPA:** Federação Portuguesa de Atletismo
- FPS:** Formação Pessoal e Social
- IMC:** Índice de Massa Corporal

JDC-I: Jogos Desportivos Coletivos de Invasão
MAC: Modelo de Aprendizagem Cooperativa
MD: Modelo Desenvolvimental
MG: Massa Gorda
ME: Ministério da Educação
MED: Modelo de Educação Desportiva
MEEFEBS: Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
NE: Núcleo(s) de Estágio
PEE: Projeto Educativo de Escola
PNEF: Programa Nacional de Educação Física
PL: Prática(s) Letiva(s)
RAM: Região Autónoma da Madeira
RI: Regulamento Interno
TEM: Tempo de Empenhamento Motor
TGfU: *Teaching Games for Understanding*
TIC: Tecnologias da Informação e Comunicação
UD: Unidade(s) Didática(s)
UMa: Universidade da Madeira

1. Introdução

O presente documento retrata o culminar de um processo formativo pessoal e profissional de habilitação para a docência na área de Educação Física (EF). Este resulta da conclusão do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), ministrado pela Universidade da Madeira (UMa). O presente relatório de estágio objetiva apresentar, sistematizar, analisar e refletir criticamente as opções metodológicas, atividades e seus procedimentos desenvolvidas ao longo do Estágio Pedagógico (EP) concretizado no ano letivo 2020/2021, realizado na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro (EB23DEBC).

Segundo Lopes, Vicente, Prudente, Simões e Fernando (2016), para que possamos intervir consciente e coerentemente na EF e numa sociedade em constante mudança, devemos desenvolver momentos de partilha sobre as investigações desenvolvidas, as experiências vividas e os conhecimentos adquiridos. Para além de desenvolvermos as nossas competências e habilidades, concedemos assim oportunidades para que outros possam elevar os seus conhecimentos. Nesta perspetiva, pretende-se com este documento desenvolver competências argumentativas, investigatórias e reflexivas relativas às práticas pedagógicas e às atividades concretizadas.

De acordo com o Ministério da Educação (ME) (2001), a valorização que a EF transporta para a educação pedagógica dos alunos, principalmente pela promoção da atividade física (AF), faz com que se possam desenvolver harmoniosamente, passando por experiências que proporcionem oportunidades para adquirir conhecimentos e habilidades, incrementar aptidões, atitudes e valores e desenvolver as suas capacidades a partir da exploração de várias atividades físicas. Contudo, hoje em dia é ainda perceptível que a valorização dada pela comunidade educativa (CE) à disciplina de EF diverge das suas reais finalidades. A desmotivação dos alunos e sua falta de interesse pela prática desportiva, leva-nos a acreditar na urgência de se criar uma rotura no sistema educativo. Para tal, utilizou-se preferencialmente modelos e metodologias de ensino que centralizem o aluno no processo, criando ambientes autênticos e motivantes para que este possa assumir um papel ativo no desenvolvimento e construção das suas aprendizagens. O docente deve, em primeira instância, respeitar o desenvolvimento do aluno, atuando sobre o mesmo com base em estímulos que o faça reagir e conseqüentemente transformar (ME, 2001; Lopes, Fernando, Vicente & Prudente, 2010).

Este documento subdivide-se em oito capítulos basilares, nomeadamente: (i) Introdução; (ii) Enquadramento das atividades desenvolvidas no EP; (iii) Caracterização

da escola; (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. Mesmo assim, o EP não é retratado pela soma das atividades realizadas, mas sim pela sua complementaridade.

Friso ainda que ao longo deste processo formativo desenvolvi um trabalho cooperativo e colaborativo com a minha colega de estágio em vários parâmetros avaliativos que correspondem aos parâmetros do EP. Assim sendo, provavelmente partilharemos visões e reflexões ao longo da nossa discussão sobre os acontecimentos que marcaram o nosso EP.

1.1. Objetivos do Estágio Pedagógico

Quando analisado o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, entende-se que o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário engloba dois ciclos de estudo: (i) licenciatura (i.e., primeiro ciclo), garantindo a qualificação e formação elementar para a prática docente; e (ii) mestrado (i.e., segundo ciclo), objetivando o aprofundamento e reforço das áreas, didáticas, conteúdos e conhecimentos elementares que envolvem o grupo de recrutamento perspetivado.

Os objetivos centrais para que possa ser atribuído o *grau de mestre* ao aluno estão espelhados no artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março. Para além disso, as instituições de creditação têm, segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, a autonomia para definir os objetivos dos cursos de formação inicial, podendo organizar o ensino, as suas aprendizagens e as avaliações necessárias para a conclusão deste processo.

Repartido em quatro semestres e com um total de dois anos letivos, o MEEFEBS da UMa apresenta diversas áreas científicas de atuação. Objetiva-se que este ciclo de ensino dê ferramentas aos alunos para que possam habilitar-se profissionalmente enquanto docentes de EF para os ensinos básico e secundário. A etapa do EP realizasse nos últimos dois semestres do plano de estudos. Os principais objetivos delineados para os alunos ao longo da sua formação de mestre nesta área são: “(i) compreender e aplicar os conhecimentos adquiridos no 1º ciclo a novas situações e resolução de problemas (na prática da Atividade Física e Desportiva – AFD) no sistema educativo; (ii) aprofundar e integrar conhecimentos, lidar com questões complexas, desenvolver soluções, nos domínios da EF e Desporto Escolar (DE); (iii) comunicar de modo claro e adequado (escrita, oral, corporal e emocional) na organização ou orientação de AFD; (iv)

desenvolver e aplicar competências específicas (estágio) e produzir um relatório de capacidade de investigação na EF e DE; (v) demonstrar uma atitude de elevada responsabilidade social e de cidadania na orientação das AFD, desenvolvendo competências que elevem a aptidão física, a qualidade de vida e a saúde e o gosto pela prática regular dos jovens; e (vi) apresentar um sentido de aprendizagem e de superação permanente (partilha da informação, solidariedade e trabalho de equipa) no âmbito dos domínios contemplados no quadro da extensão da EF”.

No decorrer deste processo formativo, principalmente na concretização da etapa do EP, assumimos dois papéis diferenciados: (i) alunos, através das unidades curriculares da UMa e pelas aprendizagens que envolvem o EP; e (ii) professores, desenvolvendo o primeiro contacto com a atividade de docência. Pretendi em ambos os papéis aprender, partilhar conhecimento e evoluir pessoal e profissionalmente. Enquanto docente, tencionei promover as aprendizagens dos alunos e sua educação, visando o desenvolvimento de futuros cidadãos civilizados. Estes alunos poderão assumir um papel de relevância extrema no futuro da nossa sociedade. Acima de tudo pretende-se que sejam felizes, conhecedores do que os rodeia, tenham sentido crítico e que possam responder aos inúmeros desafios do seu dia a dia. Seguindo tais ideais e visando o alcance dos objetivos anteriormente referidos, julgo ter todas as condições para elevar as minhas competências nesta etapa impactante na nossa identidade profissional.

1.2. Expetativas do Estágio Pedagógico

Pela inserção num processo formativo tão impactante e reconhecível, as expetativas traçadas englobam as experiências que nos despertaram interesse para ingressar no meio educativo e a nossa própria visão do contexto que iremos integrar. As minhas expetativas iniciais dividiam-se em três pontos fulcrais: (i) puder aplicar abordagens diferenciadas que visam desenvolver significativamente as aprendizagens dos alunos; (ii) trabalhar, aprender, refletir e partilhar conhecimento com docentes do Conselho de Turma (CT), com o grupo disciplinar de EF, com a minha colega de estágio e com os orientadores científico e cooperante; e (iii) averiguar em contexto real os aspetos convergentes e divergentes entre o treino desportivo e a EF.

Após a iniciação do EP, apercebi-me que o treino e a EF têm convergências, principalmente relacionadas com o papel do professor/treinador, nomeadamente: (i) criação de uma relação positiva com os jovens; (ii) gerir relações grupais; (iii) resolver problemáticas levantadas pela pequena diferença de idades entre professor e alunos; e (iv)

comunicar pedagogicamente. Nestes aspetos, acabei por beneficiar das minhas experiências passadas. Porém, outras características são claramente díspares. No treino desportivo os desportistas geralmente estão motivados para as atividades que realizam, optando por ingressar apenas na modalidade que mais lhes desperta interesse. Já em contexto escolar os alunos apresentam índices de motivação reduzidos, particularmente em algumas das matérias de ensino de EF. Em virtude destas dificuldades, desenvolvi algumas inseguranças naturais e questioneimei-me várias vezes se teria capacidade para motivar os alunos a participarem significativamente no processo pedagógico que viria a dinamizar. Para além disso, também me questioneiei se seria capaz de articular as estratégias de ensino perante um conjunto de alunos que apresentam necessidades, motivações e interesses diversos. Apercebi-me desde logo que a COVID-19 seria uma das maiores adversidades a combater perante o ano letivo 2020/2021. A pandemia trouxe uma ansiedade natural aos docentes, devido à sua preocupação em dinamizar um processo de Ensino-Aprendizagem (E-A) significativo, mesmo à distância. Embora considere naturais os receios despertados no início do EP, nunca duvidei que independentemente do contexto, daria sempre o meu melhor.

Ao longo da minha formação no MEEFEBS, sobretudo no 1.º ano, tivemos a possibilidade de conhecer, analisar e refletir sobre várias metodologias e quadros conceptuais didático-pedagógicos que podem ser aplicados em contexto escolar. A ponte entre tais unidades curriculares e a etapa do EP é equivalente à ligação coerente entre a teoria e a prática, em contexto real. Mesmo assim, numa primeira experiência educacional real enquanto docente, os erros são inevitáveis. Acreditei sempre na premissa de transformar os erros em aprendizagens, sabendo que o importante seria refletir sobre estes e pensar em possíveis estratégias para não os voltar a cometer futuramente.

Pretendemos sempre marcar positiva e significativamente as vidas dos alunos, passando-lhes valores como a igualdade e o respeito e estimulando as suas capacidades para que possam analisar, refletir e responder conscientemente aos seus desafios. Para tal, compreendemos que tais aprendizagens, como também as direcionadas para a parte técnica e tática das matérias de ensino, devem ser desenvolvidas com a participação ativa dos alunos. O professor deve orientar tal processo construtivista, oferecendo as condições adequadas para que os jovens sejam criativos, autónomos e críticos.

Em síntese, o processo do EP superou positivamente as minhas expectativas iniciais e denotou-se como um espaço favorável para evoluir o meu conhecimento, testando várias modelos, métodos e estratégias de ensino, visando desenvolver significativamente as

aprendizagens dos alunos, através de experiências enriquecedoras. Entre todos os aspetos que me fizeram superar as minhas expectativas iniciais, destaco: (i) a interação e funcionamento do Núcleo de Estágio (NE); (ii) conselhos e sugestões dos orientadores; (iii) a relação de cordialidade e entreajuda entre NE; (iv) a oportunidade em utilizarmos instrumentos de topo e de seguirmos os processos protocolares do projeto *Educação Física nas Escolas da Região Autónoma da Madeira – Compreender, Intervir, Transformar* (EFERAM-CIT); e (v) o privilégio em realizar investigação científica.

1.3. Nota Biográfica

João Francisco Pestana Martins, nascido a 21 de maio de 1997, de nacionalidade portuguesa e natural do funchal.

Para além de Licenciado em EF e Desporto pela UMA, sou praticante da modalidade federada de andebol desde 2007, dividindo a minha formação desportiva por dois clubes regionais de referência: (i) Clube Desportivo Bartolomeu Perestrelo (2007-2012); e (ii) Académico Marítimo Madeira Andebol SAD (2012-2017). Desde 2014 até a data, pratiquei andebol ao serviço da equipa sénior masculina do Académico Marítimo Madeira Andebol SAD.

A experiência vivida na época desportiva 2018/2019 enquanto treinador da equipa de juniores masculinos do Académico Marítimo Madeira Andebol SAD foi o início do meu percurso na área do treino desportivo. Esta proveio do estágio curricular realizado no âmbito da Licenciatura em EF e Desporto.

Após a conclusão da Licenciatura em 2019, participei no plano de formação *Summer School in Scientific Research Methodologies and Techniques*, tendo a possibilidade de desenvolver competências essenciais que se notaram mais-valias para a minha ingressão no MEEFEBS.

Através desta nota biográfica é possível compreender o impacto que a AF e o desporto têm na minha vida diária, desde os meus 10 anos. A minha paixão pelo andebol deu-me motivação para prosseguir a minha formação académica na área da EF. O interesse pela vertente pedagógica surge pela admiração por vários professores e treinadores que influenciaram o meu desenvolvimento e crescimento pessoal. Perante esta visão, pretendo concluir o MEEFEBS e contribuir significativamente para a formação integral de futuros jovens. A validade que a investigação científica concede ao ensino faz com que tencione seguir a minha formação nos programas de Doutoramento.

2. Enquadramento das Atividades Desenvolvidas no Estágio Pedagógico

O EP abrange quatro etapas principais de intervenção que devem ser planejadas, concretizadas e refletidas no decorrer do presente ano letivo. Para que pudéssemos rentabilizar e organizar o processo de estágio, foi fundamental interligar certas atividades, sistematizando assim o trabalho efetuado.

A PL é, no nosso ver, a etapa com maior relevância no EP. Este engloba o planeamento, concretização, controlo, avaliação e reflexão de todas as atividades que caracterizam o processo de E-A. Consequentemente, fiquei responsável pela orientação do processo educativo da disciplina de EF da turma 1 do 9º ano da EB23DEBC. Em simultâneo, realiza-se a Assistência às Aulas. Esta caracteriza-se pela observação de pelo menos 20 aulas de EF de professores estagiários e de professores experientes na área. O processo formativo torna-se mais rico caso sejam observados diferentes ciclos de ensino e utilizados vários instrumentos de observação/avaliação. No total, realizei 29 observações de professores que lecionam no 2º e 3º ciclos de ensino. Esta atividade fomentou a minha resiliência enquanto docente, através da análise crítica e reflexiva relativa às observações efetuadas e consequentes reflexões.

A PL fez-se notar como o ponto de partida para que possamos tomar decisões relacionadas com etapas de intervenção tais como as AICE, as AIM e as ACP.

As AICE potenciam a nossa integração junto da comunidade escolar. Para tal, pretende-se que os professores estagiários participem em atividades organizadas e dinamizadas pelo grupo disciplinar de EF, ultrapassando o âmbito restrito das nossas atividades curriculares. Devido à pandemia COVID-19, não foi possível realizar as atividades tradicionalmente dinamizadas pela EB23DEBC. Sabendo da importância deste parâmetro avaliativo, o nosso NE planejou e dinamizou uma atividade extracurricular para as turmas do 2º ciclo. Esta perspetivou atingir dois objetivos: respeitar as normas das autoridades de saúde e dar oportunidade para que todos os envolvidos experienciassem as dinâmicas inerentes à Unidade Didática (UD) de Aptidão Física através do MED.

No que toca ao parâmetro avaliativo das AIM, podemos subdividi-las em duas principais atividades: (i) Atividade de caracterização da turma; e (ii) Ação de Extensão Curricular (AEC). A primeira destas concretizou-se no início do 1º semestre, a partir das propostas metodológicas do projeto EFERAM-CIT. Esta atividade possibilitou-me aceder a um conjunto de dados privilegiados dos alunos da turma. A sua análise e interpretação permitiu-me não só concretizar um processo educacional personalizado e significativo, como também partilhá-los com os docentes do CT. A AEC requer que os

professores estagiários planeiem e dinamizem uma atividade abrangente a toda a CE, potenciando a formação dos alunos, a sensibilização dos seus Encarregados de Educação (EE) e a interação entre os envolvidos. Esta realizou-se por videoconferência através da plataforma *Microsoft Teams*, devido à COVID-19. Atendendo que lecionei a primeira UD através do MED (Siedentop, 2002), unificou-se a AEC com o Evento Culminante, rentabilizando o processo educacional. Nesta atividade pretendeu-se também fortificar a importância do trabalho interdisciplinar, concebendo aos alunos oportunidades para que desenvolvam capacidades que são transversais às áreas dos seus saberes.

Ao longo da lecionação da UD de Aptidão Física através do MED, foi realizada uma investigação científica. A partir desta surgiram as temáticas para as ACP. Estas surgem visando o desenvolvimento do nosso conhecimento acerca de uma área específica da EF. Objetiva-se que os professores estagiários possam aprimorar as suas *skills* de investigação trabalho cooperativo, exposição, organização e comunicação. Para que se rentabilizasse o EP, foi efetuada uma interligação coerente entre a UD de Aptidão Física e as ACP.

A Ação Científico-Pedagógica Individual (ACPI) concretizada pelo nosso NE intitulou-se por “Resposta da Educação Física em tempos de COVID-19: Pertinência de uma Unidade Didática Presencial de Aptidão Física”. Pretendeu-se que este fosse uma ocasião onde se pudesse partilhar ideias, vivências e conhecimentos entre os professores do grupo disciplinar de EF. Este momento de formação mútua objetivou: (i) demonstrar a pertinência da utilização desta UD como resposta eficiente para as problemáticas envolventes à COVID-19 e à lecionação das aulas de EF presenciais; e (ii) refletir sobre os desafios que se colocam à sua implementação em contexto escolar.

Planificada e concretizada pelos professores estagiário em colaboração direta com os seus orientadores científicos, a temática geral da Ação Científico-Pedagógica (ACPC) deste ano denominou-se por “A Educação Física e o Ensino à Distância: Limitações e Potencialidades”. Todos os NE tinham a responsabilidade de apresentar as investigações realizadas no âmbito do EP. A nossa comunicação surgiu no seguimento da ACPI e intitulou-se por “Educação Física em Tempos de COVID-19: Desafios à Implementação de uma Unidade Didática Presencial de Aptidão Física”. Objetivamos, à semelhança da ACPI, valorizar o MED enquanto ferramenta didático-pedagógica para as aprendizagens dos alunos. Aos objetivos já referidos, acresceu a descrição das propostas metodológicas realizadas e a apresentação dos resultados obtidos através da investigação realizada.

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

A preparação da nossa intervenção pedagógica foi alicerçada pela caracterização da escola. O seu objetivo é que entendamos o contexto que iremos integrar. A compreensão do projeto educativo de escola (PEE), do contexto em que esta se insere e das suas particularidades irá influenciar diretamente a minha intervenção.

A EB23DEBC localiza-se na periferia da cidade do Funchal, fazendo parte da freguesia de São Roque, estando envolvida por dois bairros sociais. Acima encontra-se a Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar do Galeão (EB1/PE Galeão), tendo mesmo ao seu lado o Centro de Saúde da Freguesia. A EB23DEBC iniciou a sua atividade em 1992, a 28 de setembro, continuando a sua prática até a atualidade.

Relativamente às características dos seus alunos, a maioria reside na freguesia de São Roque e uma pequena parte habita nas zonas altas do Funchal. Tanto os alunos como suas famílias apresentam maioritariamente uma qualidade de vida média/baixa, exibindo desmotivação para a educação e formação. Os jovens e seus EE possuem passados de insucesso escolar, falta de autoestima e de objetivos pessoais. Os alunos apresentam ainda problemas comportamentais e um elevado risco de desistência escolar. A escola apresenta cerca de 800 alunos e a sua maioria pertence aos cursos de educação e formação para adultos. Em termos de pessoal docente, a escola apresenta cerca de 200 elementos distribuídos pelos ciclos de ensino e suas disciplinas. No que respeita ao pessoal não docente, a escola conta com perto de 35 funcionários nos diversos serviços escolares.

No sentido de dar resposta a tais problemáticas, a missão da escola passa por: (i) conceder um serviço público de educação e formação de qualidade; (ii) ajudar jovens e/ou adultos a transformarem-se em cidadãos portadores de conhecimentos, saberes e competências; (iii) dar oportunidade para que haja uma continuidade nos estudos e/ou inserção no mercado de trabalho; (iv) habilitar os estudantes adultos através de cursos de educação e formação para adultos de certificação escolar e de dupla certificação; e (v) fomentar a troca de vivências, experiências formativas e recursos humanos entre entidades (PEE, 2018-2022). Este mesmo documento revela que a escola visiona ser reconhecida como uma instituição de referência devido: (i) à qualidade nos seus níveis de ensino e formação; (ii) ao desenvolvimento de práticas educativas inovadoras; (iii) à qualidade na formação de seres humanos responsáveis, inovadores e empreendedores; e (iv) à capacidade em adequar as suas práticas ao público-alvo. A escola pretende desenvolver nos alunos valores morais, educacionais e sociais como a honestidade, a

responsabilidade, a socialização e a assertividade (PEE, 2018-2022). Na intervenção do pessoal docente da EB23DEBC é seguido o PEE (2018-2022). O PEE pretende combater o insucesso escolar, o risco de abandono escolar, o incumprimento de regras e o pouco trabalho cooperativo entre professores, pretendendo potenciar o trabalho interdisciplinar.

A participação na reunião geral de início do ano letivo fez com que fossem discutidos vários assuntos, tais como: (i) balanço geral do ano letivo transato, com enfoque no ensino à distância; (ii) fortificar pontos chave do PEE; (iii) explicação da conceção dos horários; e (iv) reforçar as regras de segurança. Evidencio o apelo do Presidente do Conselho Executivo para que os docentes assumam uma atitude inovadora e resiliente que acompanhe a rotura dos paradigmas educacionais.

Relativamente aos recursos espaciais disponíveis para as aulas de EF, a EB23DEBC apresenta um polidesportivo exterior e um ginásio. Ambas apresentam anexos com o material desportivo passível de ser utilizado. Este apresenta-se em número e estado razoáveis. A escola tem ainda um espaço exterior e 6 mesas de ténis de mesa distribuídas por dois pátios escolares. A escola detém uma parceria com as piscinas municipais da penteadá, havendo a possibilidade de que os docentes lecionem matérias de ensino que envolvem o meio aquático e que se dinamize atividades desde cariz.

Caso estejam condições climatéricas adversas, os docentes têm ainda a possibilidade de utilizar: (i) a sala multidisciplinar, equipada com material audiovisual, um palco, uma tela de projeção, mesas e cadeiras; (ii) a biblioteca, equipada com computadores e com um projetor; (iii) salas de informática; e (iv) salas de aula livres.

As dinâmicas de funcionamento do grupo disciplinar de EF da EB23DEBC notaram-se essenciais para que pudesse adequar o plano anual. Tendo em conta o ME (2001), existem várias orientações metodológicas fundamentais para a planificação do processo E-A, como: (i) a caracterização dos recursos espaciais disponíveis; (ii) os objetivos programáticos para cada ano e ciclo; (iii) as diferentes fases do ano letivo; e (iv) a distribuição das turmas pelos espaços físicos da escola. Na primeira reunião do grupo de EF discutiram-se vários assuntos, dos quais destaco: (i) matérias de ensino a lecionar e suas metas de sucesso; (ii) regras gerais de funcionamento das aulas; (iii) distribuição dos espaços físicos; e (iv) dinamização de atividades pelo grupo de EF.

A caracterização da escola foi basilar na preparação do EP. Fez-se notar como o primeiro passo para a nossa integração na CE. A partir da reflexão desta, pretendi que as estratégias seguidas fossem ao encontro do contexto social da escola, das suas dinâmicas, do ciclo e ano de ensino da turma e principalmente das características dos alunos.

4. Prática Letiva

Entre todas as áreas de intervenção inerentes ao MEEFEBS, a PL denota-se como a mais expressiva nas linhas orientadoras do EP. Esta possibilita que os professores estagiários experienciem, pela primeira vez, a prática profissional em contexto educativo real. É possível diferenciar as suas etapas, tendo em conta os seus objetivos, pressupostos e finalidades, iniciando com a fase de planeamento, seguida da sua concretização e terminando com os processos de controlo e avaliação. O EP contempla, segundo as orientações da UMa, a orientação do processo de E-A de uma turma, sendo este supervisionado pelos orientadores científico e cooperante. Assumi então as responsabilidades inerentes à disciplina de EF perante a turma 1 do 9º ano da EB23DEBC. De acordo com as competências que seremos certificados com a conclusão do MEEFEBS, ficariamos ainda responsáveis por orientar o processo E-A de uma turma do 2º ciclo da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva (EBSAAS), havendo uma divisão temporal equitativa entre os professores estagiários.

4.1. Gestão do Processo ensino-aprendizagem no 3º ciclo: a turma 1 do 9º ano

Enquanto futuros profissionais na área da docência, é fundamental que possamos compreender o papel que iremos desempenhar enquanto professores estagiários e quais os principais desafios que enfrentaremos. O processo de EP decorre num contexto diferenciado e amplo da formação inicial dos docentes (Costa, Batista & Graça, 2013; Pimenta & Lima, 2004). Este é um momento fulcral na construção inicial da identidade profissional, pois estará perante rotinas, procedimentos, conhecimentos e destrezas que influenciarão a sua prática profissional (Fernandes, 2003; Jurasaitė-Harbison, 2005; Marcelo, 2009). Este impacto na identidade do profissional provém das tomadas de decisão que o docente toma perante um contexto complexo e incerto (Nóvoa, 1995; Carrega, 2012; Queirós, 2014).

Educar tem como objetivo desenvolver as capacidades dos indivíduos perante um mundo em que o conhecimento deixou de ser um privilégio e está agora ao alcance de todos (Lopes, 2014; Lopes et al., 2018). As escolas e os seus docentes não devem manter-se focados em seguir pedagogias antiquadas que eram utilizadas para um público-alvo diferente, este que não era confrontado diariamente com informação em larga escala como ocorre nos dias de hoje (ME, 2017). É basilar, como afirma Ecco e Nogaro (2015), que os alunos aprendam competências essenciais para que desenvolvam o seu sentido humano, tendo mais facilidade em interagir e integrar a sociedade que os rodeia. O

desenvolvimento destas capacidades aliadas à autonomia, à criatividade e ao espírito crítico advêm da capacidade de se inovar e readaptar o processo de E-A (Cunha, 2008; Lopes et al., 2017), visando que os alunos tenham uma capacidade de resposta mais adequada perante os desafios que enfrentarão (Simões, Lopes & Fernando, 2010).

Charlot (2014) demonstra que a valorização da identidade dos docentes é assumida como uma dimensão epistemológica, uma vez que a docência é um campo de conhecimentos específicos que são definidos por quatro dimensões: (i) conteúdos das diversas áreas do saber; (ii) conteúdos didático-pedagógicos relacionados com a prática profissional; (iii) vastos saberes pedagógicos na área da educação; e (iv) conteúdos ligados à explicação do sentido da existência da vida humana.

Tendo em conta as orientações definidas pelo Programa Nacional de Educação Física (PNEF) (ME, 2001), é dever do professor optar por utilizar estratégias didático-pedagógicas que se adequem aos alunos a que se destinam. Todas as competências profissionais que serão postas em prática pelo professor deverão responder às problemáticas apresentadas pelos alunos e visar que as suas aprendizagens vão ao encontro dos objetivos gerais do seu ciclo de ensino.

Na lógica de Mesquita (2011), a ação dos professores deverá focar-se principalmente na problematização, mobilização, transposição e combinação dos saberes dos alunos. Logo, para que o meu EP vá ao encontro do pretendido, equacionei uma série de problemáticas e condicionantes que pudessem vir a influenciar as estratégias didático-pedagógicas utilizadas e pensei previamente em possíveis soluções que poderiam vir a potenciar as aprendizagens dos alunos. Já Almada, Fernando, Lopes, Vicente e Vitória (2008) acrescentam que o professor deverá estimular as singularidades de cada aluno, personalizando metodologias e métodos de atuação, para que estes estejam mais preparados para responder às transformações futuras da sociedade.

Com a perspetiva de seguir os ideais referidos pelos autores supramencionados, é essencial que coloquemos os alunos no centro do processo de E-A, dando-lhes oportunidades para que possam passar por situações imprevisíveis, tendo de tomar decisões conforme a sua capacidade de leitura, o seu grau de responsabilidade, de autonomia e os seus níveis de criatividade e pensamento abstrato. Assim sendo, recorreremos aos quadros conceptuais e modelos de ensino que, sustentados por evidências científicas, demonstram benefícios significativos no desenvolvimento das competências físicas, cognitivas, pessoais e sociais dos estudantes.

4.1.1. Planeamento

Na conceção de Mesquita (2005), planejar consiste em visionar e traçar antecipadamente o que se pretende realizar, o modo como deve ser concretizado e quem o deve efetuar. Na ótica do profissional docente, espera-se que este participe ativamente na planificação e (re)elaboração do currículo escolar dos alunos, adotando um perfil crítico na seleção, sequencialização e organização dos conteúdos e seus objetivos, face ao contexto inserido, às necessidades e potencialidades dos estudantes (Fernandes, 2003).

A ação de ensinar contempla uma perspetiva de processo evolutivo dinâmico (Zabala, 1998), que requer um planeamento correspondente a um processo de decisão sustentando e uma conceção estratégica global da ação pedagógica que virá a ser operacionalizada detalhadamente (Roldão, 2009). É basilar que este planeamento apresente uma disposição progressiva das situações de aprendizagem, que seja flexível e (re)ajustável. Caso contrário, será posto em causa o objetivo principal do ensino, fazer aprender todos os alunos, independentemente das suas diferenças físicas, intelectuais e sociais (Leite, 2010). Tais competências de planeamento devem ser estimuladas na formação inicial dos professores. Porém, estes devem rever ao longo da sua carreira o modo como aplicam princípios, tais como: (i) diferenciação; (ii) coerência; (iii) continuidade; (iv) equilíbrio; e (v) progressão (Day, 2001).

Face às constantes (re)adaptações que foram efetuadas ao longo do ano letivo, a flexibilidade do planeamento notou-se essencial, principalmente para: (i) aproximar a minha intervenção das necessidades reais dos alunos; (ii) responder aos constrangimentos causados pela pandemia COVID-19; e (iii) tornar o processo de E-A significativo.

4.1.1.1. Análise do Contexto

Para que o professor consiga planejar o processo de E-A que orientará, torna-se crucial analisar o contexto envolvente, o modo como os seus fatores se interligam e compactuam, tornando esta análise um processo prévio essencial à prática pedagógica. Metzler (2017) reforça a existência de algumas características que influenciam o desenrolar do processo pedagógico das aulas de EF: (i) o número extensivo de alunos por turma; (ii) insuficientes ou inadequados recursos materiais; (iii) instalações desportivas inadequadas para a lecionação das matérias de ensino; e (iv) dificuldade dos docentes em instruir os alunos sobre os objetivos de aprendizagem e quais os conteúdos que os darão mais oportunidades de os alcançar. O autor reforça ainda que existem fatores determinantes para que o docente consiga analisar o contexto coerentemente, entre eles:

(i) o conhecimento do docente sobre as matérias de ensino; (ii) os níveis de aptidão dos alunos; (iii) os recursos disponíveis para a intervenção; e (iv) os conteúdos de ensino. Assim sendo, irei concentrar-me neste subcapítulo em descrever e refletir sobre os três primeiros fatores supramencionados, deixando a análise reflexiva do último fator (i.e., conteúdos de ensino) para o subcapítulo 4.1.2.1.2.

Quando falamos em analisar o contexto em que o processo educacional se desenrolará, perspetivámos que o docente possa utilizar esta análise para potenciar as oportunidades de aprendizagem dos alunos. É fundamental que o docente domine um conjunto de instrumentos que potenciem a sua ação pedagógica (Almada et al., 2008). Acredito que o conhecimento detalhado sobre as matérias de ensino trará um *upgrade* qualitativo na intervenção do professor e conseqüentemente dará maiores possibilidades para que os alunos desenvolvam as suas aprendizagens. As evidências literárias demonstram que o conhecimento do docente acaba por ter uma influência positiva na gestão do processo de E-A (Munby, Russell & Martin, 2001; Loughran, 2010).

Antes do início do EP reunimo-nos (i.e., professores estagiários e orientadores científico e cooperante) para definirmos qual o caminho que daríamos à nossa intervenção científico-pedagógica ao longo deste ano letivo atípico. Em consonância com a literatura supramencionada, o nosso trabalho de pesquisa, análise e reflexão foram claramente fatores basilares para que pudéssemos definir conscientemente que iniciáramos o ano letivo com a leção de uma UD de Aptidão Física através do MED. Para a leção das restantes matérias de ensino, procurámos aprimorar os conhecimentos que já tínhamos desenvolvido ao longo da Licenciatura em EF e do 1º ano do MEEFEBS, estudando os seus fenómenos singulares e analisando quadros conceptuais e instrumentos didático-pedagógicos pertinentes para as suas abordagens (Almada et al., 2008). O *transfer* da teoria para a prática foi um processo motivante que me levou a passar por novas experiências e pela experimentação de vários instrumentos que certamente farão parte da minha bagagem educativa.

Relativamente às características da turma, ao iniciar o EP os professores estagiários normalmente utilizam instrumentos de recolha de dados (p.e., dados demográficos) para aceder a informações individualizadas sobre os alunos. Pretende-se analisá-los e ajustar o processo educativo às suas necessidades, características, motivações e potencialidades. Tais informações são recolhidas a partir do protocolo do EFERAM-CIT, seguindo processos protocolares que validam a nossa intervenção. Por exemplo, com a recolha dos dados do teste sociométrico foi possível compreender que os

alunos tinham fragilidades comportamentais, relacionais e sociais. O objetivo da caracterização da turma e sua partilha com os restantes docentes do CT é que todos possam analisar e refletir sobre os dados recolhidos, tendo a oportunidade de ajustar, caso considerem necessário, as suas práticas pedagógicas perante as características individuais e grupais da turma.

Direcionando a nossa intervenção para a área da EF, é igualmente crucial que o professor possa averiguar o nível de aptidão física dos alunos pela avaliação inicial (AI). Tal importância elevou-se quando decidimos que a nossa primeira intervenção pedagógica recairia sobre uma UD de Aptidão Física através do MED (Siedentop, 1994). Assim sendo, iniciamos o ano letivo avaliando a CC e a aptidão física dos alunos. Para tal, seguiu-se novamente os processos protocolares do projeto EFERAM-CIT, sendo gentilmente auxiliados pelos restantes professores estagiários, docentes e investigadores da UMa que dinamizam este projeto singular na região e colegas da licenciatura que perspetivam, a curto prazo, ingressar no MEEFEBS. Relativamente aos dados da aptidão física dos alunos, verificou-se que a maioria (i.e., 50% ou mais) apresenta fragilidades físicas relativas à: (i) força dos membros superiores; (ii) força abdominal; (iii) velocidade; (iv) agilidade; e (v) resistência ($VO_{2máx}$). Já na vertente da CC, averiguamos que a turma na sua maioria (i.e., 50% ou mais) necessita de obter melhorias no índice de massa corporal (IMC) e na percentagem de massa gorda (MG). Estes dados eram expectáveis já que os alunos passaram por um período de confinamento de 3 meses, tendo posteriormente mais 3 meses de férias escolares. A planificação, concretização e avaliação da UD de aptidão física visa combater tais problemáticas. Relativamente às avaliações iniciais das restantes matérias de ensino, optamos por realizá-las após a concretização da UD de Aptidão Física. A justificação desta opção encontra-se no subcapítulo 4.1.1.2. As opções tomadas para a efetuação das avaliações iniciais estão refletidas detalhadamente no subcapítulo 4.1.3.1.

Relativamente aos recursos disponibilizados pela EB23DEBC para a gestão do processo de E-A das turmas, focar-me-ei em três recursos: (i) temporais; (ii) espaciais; e (iii) materiais. Tais recursos são inevitavelmente influenciados pelos processos de autonomia escolar, já que são os órgãos administrativos da escola que elaboram os horários, constituem as turmas e definem a ocupação dos seus espaços físicos (ME, 2001). Como este foi um ano marcado pela pandemia COVID-19, a organização dos espaços físicos para as aulas de EF foi realizada para que não estivessem 2 turmas ou mais em simultâneo no mesmo local. Esta decisão foi claramente vantajosa para que as aulas

decorressem fluidamente. Porém, devido às restrições emanadas pela DGS e DGE, deixou de ser permitido lecionar aulas de EF no ginásio das escolas a partir do mês de dezembro. Esta problemática agravou-se pelo facto do polidesportivo exterior da escola ter sido remetido a construções a partir da segunda semana de aulas até ao final do ano letivo, fazendo com que não houvesse quaisquer espaços próprios disponíveis na EB23DEBC para as aulas de EF. Devido a esta condicionante, o Presidente do Conselho Executivo pediu formalmente ao Presidente da EB1/PE Galeão para que nos momentos em que o Polidesportivo Exterior dessa escola não tivesse ocupado, os professores de EF da EB23DEBC pudessem lecionar as suas aulas. Conseguimos assim dar continuidade ao processo educativo das turmas da EB23DEBC no polidesportivo da EB1/PE Galeão.

Para além das dificuldades já referidas, tivemos ainda de criar soluções que resolvessem a problemática das condições climatéricas adversas, pois o polidesportivo exterior da EB1/PE Galeão não era coberto. Avançamos assim para um plano C, planificando estratégias tais como: (i) utilização de plataformas digitais, tais como *Kahoot!* e *Quizzizz*; (ii) apresentações/jogos criados a partir do *Microsoft powerpoint*; e (iii) atividades individuais ou grupais. Os benefícios da utilização das novas tecnologias como ferramentas didático-pedagógicas é uma premissa pela qual fomos ganhando consciencialização ao longo da nossa formação académica. Seguindo a visão de Lopes et al. (2017), os docentes podem utilizar os métodos tecnológicos como instrumentos que aumentam a precisão do diagnóstico, prescrição e controlo do processo de E-A, sem que seja perdida a sua objetividade. Para além disso, Rodrigues e Lopes (2017) referem que a motivação dos alunos e a sua capacidade para aceder às novas tecnologias no seu dia a dia devem ser notadas como benéficas para a sua utilização na gestão do processo de E-A, mesmo que esta conceção venha romper com as visões educativas tradicionais.

Os recursos materiais disponibilizados pela EB23DEBC encontravam-se em número e estado admissíveis. Contudo, tivemos de adaptar alguns materiais e pedir material emprestado ao setor do DE da Direção Regional da Educação, para que se lecionasse determinados conteúdos de ensino. Pretendemos que os alunos pudessem potenciar as suas aprendizagens, passando por situações contextualizadas e desafiantes.

4.1.1.2. Plano Anual

Pretende-se que o Plano Anual seja uma visão amplificada do programa de ensino na escola e nas suas turmas, objetivando uma orientação do processo de E-A ao longo do ano letivo, tendo em conta as metas pré-estabelecidas pelos programas nacionais, pela escola e pelo professor (Bento, 2003). Conforme vários estudos, a fase de planeamento anual é uma das principais dificuldades dos alunos em processo de estágio (Teixeira & Onofre, 2009; Inácio et al., 2014). Estas evidenciam-se no planeamento a longo prazo da turma que estão responsáveis por orientar o processo de E-A (Teixeira & Onofre, 2009).

O PNEF (ME, 2001) é um documento orientador para a estruturação do plano anual. Este apresenta fatores indispensáveis para tal, entre eles: (i) calendário escolar; (ii) recursos espaciais e materiais disponíveis; (iii) condições climatéricas; (iv) decisões do grupo disciplinar de EF e do docente; (v) preferências dos discentes; (vi) dificuldades e potencialidades dos alunos identificadas na AI; (vii) objetivos das matérias de ensino e modelos de ensino para os alcançar; e (viii) métodos de avaliação do processo de E-A.

Para a conceção do Planeamento Anual (apêndice 1), baseamo-nos ainda nos seguintes aspetos: (i) análise das singularidades do meio envolvente e seu contexto; (ii) estudo dos documentos estruturantes da PL (i.e., PAE, Regulamento interno (RI) e PEE); (iii) consulta do calendário escolar; (iv) decisões do grupo disciplinar de EF; (v) diretrizes orientadoras dos conteúdos de ensino descritos pelo PNEF; (vi) rotatividade das turmas pelas instalações desportivas; (vii) investigação científica a realizar a propósito do EP; (viii) avaliações inerentes ao projeto EFERAM-CIT; (ix) avaliações iniciais e formativas realizadas ao longo do processo de E-A; (x) planificação das atividades tradicionalmente efetuadas pelo grupo de EF; (xi) autonomia e flexibilidade curricular; e (xii) preferências motivacionais dos alunos para as matérias de ensino a abordar.

Os membros do nosso NE reuniram previamente ao início do ano letivo para: (i) debater quais as matérias de ensino exequíveis a abordar no ano letivo, tendo em conta a COVID-19; (ii) partilhar informações sobre a EB23DEBC e os alunos das turmas; e (iii) *briefing* sobre as atividades avaliativas do EP. Também se realizou uma reunião dos membros do grupo disciplinar de EF, tendo a oportunidade de debater quais os caminhos a seguir no ano letivo 2020/2021. Como o contexto educativo é imprevisível, pretendemos acautelar a gestão do processo E-A com o objetivo de o tornar o mais coerente e significativo possível para os alunos.

No que toca ao calendário escolar, o Diário da República, 1.^a série- N.º 81 – 26 de abril de 2019 refere que as instituições escolares de setor público, privado ou profissional

têm autonomia para decidir qual o molde que querem adotar na divisão temporal do ano letivo, tendo 2 hipóteses: 3 períodos ou 2 semestres. Pelo segundo ano letivo consecutivo, a EB23DEBC optou por organizar os seus ciclos de ensino por semestres. Esta opção levou-nos a adaptar temporalmente as abordagens das diferentes matérias de ensino, estas que foram também influenciadas pelos resultados das avaliações iniciais.

Em todo o processo de planeamento, os docentes de EF têm a possibilidade de se orientar pelas propostas metodológicas apresentadas pelo PNEF. Este documento não tem como finalidade limitar a atuação dos docentes, mas sim orientá-los. Os professores continuam a poder tomar decisões educativas, em termos da: (i) seleção; (ii) organização; (iii) aplicação dos processos formativos; (iv) periodização dos objetivos; e (v) seus graus de exigência. Para além da clara necessidade de se personalizar o processo de E-A, foram também seguidas algumas decisões deliberadas pelo grupo da disciplina de EF. O currículo de estudos delineado pelo grupo de EF para o 3º ciclo foi composto por um mínimo de 5 matérias de ensino, entre elas: (i) um subdomínio da matéria dos Jogos Desportivos Coletivos, no qual o nosso NE optou por lecionar Voleibol; (ii) um subdomínio da matéria de ensino de Ginástica, algo que infelizmente não foi possível de se concretizar devido à pandemia COVID-19 e então substituímo-lo pela UD de Aptidão Física; e (iii) 3 subdomínios das restantes matérias de ensino, das quais optamos pelas matérias de Atletismo, Desportos de Combate (DC) e Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE). Todas as opções foram tomadas perspetivando que os alunos conseguissem atingir os objetivos de aprendizagem do PNEF para o seu ciclo de ensino.

Tendo em conta as problemáticas que envolveram os recursos espaciais para a lecionação das aulas de EF descritas no capítulo 4.1.1.1., as aulas de 2 tempos de 45 minutos da turma 1 do 9º ano foram alteradas de segunda-feira entre as 12h05 e as 13h35, para terça-feira entre as 14h00 e as 15h30. Este horário manteve-se até ao final do ano letivo, bem como a utilização do Polidesportivo Exterior da EB1/PE Galeão.

O nosso NE estabeleceu que daríamos prioridade à UD Presencial de Aptidão Física segundo o MED, para que a mesma não fosse comprometida por possíveis normas da DGS e DGE. A investigação pode ser analisada detalhadamente no capítulo 7.

O plano anual foi efetuado na íntegra após a concretização das AI. Partilho da visão de Carvalho (1994) de que se pretendemos que os alunos desenvolvam as suas aprendizagens significativamente, é basilar começar por identificar as suas dificuldades. O plano anual será construído com maior coerência caso seja esboçado após as AI (Carvalho, 1994; Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001; ME, 2005).

O Plano Anual apresenta também as AICE. Infelizmente, a pandemia COVID-19 não permitiu que o grupo de EF da EB23DEBC dinamizasse as atividades que lhes são tradicionalmente reconhecidas. Planificamos então uma atividade idêntica às dinâmicas de aula que foram desenvolvidas nas turmas dos professores estagiários com a lecionação da UD de Aptidão Física. Tal atividade pode ser analisada no capítulo 5.

No âmbito da AEC, efetuou-se: (i) caracterização da turma, esta que se realizou na primeira reunião de avaliação intercalar (ver subcapítulo 6.1.); e (ii) a atividade do “Telejornal da Educação Física”, através da UD de Aptidão Física. O nosso NE planificou esta atividade (ver subcapítulo 6.2.), unificando-a com o evento culminante do MED.

As necessidades, potencialidades e preferências dos alunos foram também indicadores a ter em conta na conceção do Plano Anual. Tentei ainda utilizar situações de aprendizagem motivadoras para combater as resistências dos alunos sobre algumas matérias e conteúdos de ensino.

Ao longo do ano letivo, tivemos de lidar com a pandemia COVID-19. Fomos confrontados com o confinamento obrigatório entre janeiro e abril de 2021. Estes constrangimentos fortificam a ideia de que o plano anual, para além da sua conceção finalizadora e orientadora, deve apresentar um processo de gestão flexível e ajustável, nunca sendo um processo inalterável (Bento, 2003; Leite, 2010; Metzler, 2017). Perspetivamos dar continuidade às aprendizagens dos alunos, lecionando as matérias que detínhamos ferramentas didático-pedagógicas para a sua lecionação à distância.

Sumariamente, a determinação das matérias de ensino a abordar para o ano letivo 2020/2021 foi sustentada de acordo com: (i) as recomendações do grupo disciplinar de EF da EB23DEBC; (ii) a distribuição do mapa de instalações e rotatividade dos espaços físicos da escola; (iii) as diretrizes do PNEF; (iv) as orientações das autoridades de saúde em resposta à pandemia COVID-19; (v) as necessidades e motivações dos alunos; (vi) as avaliações iniciais; e (vii) a conceção de uma investigação científico-pedagógica.

Acredito que fizemos um trabalho coerente em direcionar a nossa intervenção para: (i) a realidade e o contexto escolar; (ii) os objetivos programáticos para o ciclo de estudos em questão; (iii) combater os efeitos da pandemia COVID-19 nas aprendizagens dos alunos e suas aptidões; (iv) direcionar as metodologias seguidas para a estimulação das aprendizagens dos alunos; e (v) organizar os recursos temporais.

4.1.1.3. Plano de Unidade Didática

Os planos de concepção das UD afirmam-se como fundamentais para a planificação, concepção e organização das matérias de ensino a ensinar na PL. Deste modo, pretende-se orientar todo o processo sob estratégias e dinâmicas que tenham maior probabilidade de responder eficazmente às problemáticas dos alunos aferidas nas avaliações iniciais. Já Bento (2003) reforça que estas são unidades integrantes do processo didático-pedagógico que definem claramente, tanto para os professores como para os estudantes, as diversas etapas do processo de E-A, orientando o trabalho dos professores e direcionando-o para combater as necessidades dos alunos. Completando esta ideia, Pais (2013) afirma que as UD organizam a prática docente de uma forma sequencial, em termos das aprendizagens a serem desenvolvidas num determinado tempo e quais as tarefas que as irão guiar. Assim, o professor conseguirá delinear coerentemente os objetivos a atingir e averiguar, na altura para tal, se os mesmos foram alcançados. Bento (2003) refere ainda que os recursos temporais a utilizar para a lecionação de cada UD diferem devido ao volume e das situações de aprendizagem, devendo adequá-las aos níveis de proficiência dos alunos, mantendo o processo desafiante e estimulante para todos. Para que todo o processo seja objetivo e sustentado é essencial que o professor realize o plano da UD pois este é essencial para a intervenção pedagógica (Metzler, 2017), tornando-se mais eficaz caso o docente o realize antes de iniciar a sua intervenção.

Ao longo do EP fez todo o sentido optarmos por aplicar diferentes metodologias e organizações das aulas de EF. As aulas organizadas através de uma metodologia politemática exigem uma maior capacidade organizativa. Enquadrando-se nas orientações do PNEF (ME, 2001), tanto as UD organizadas por aulas monotemáticas como as estruturadas por aulas politemáticas necessitam de um quadro conceptual que nos viabilize personalizar o ensino, colocando os alunos sob situações que estimulem as suas necessidades. Deste modo, os alunos estarão mais perto de se transformar, adaptar e desenvolver novas aprendizagens benéficas para o seu futuro (Lopes et al., 2016).

Em termos do planeamento das UD, optámos por adaptar as *guidelines* sugeridas por Metzler (2017), tornando-o coerente, simples e objetivo. Assim, centramo-nos nas seguintes propostas: (i) análise do contexto; (ii) efetuação do cronograma de estruturação dos conteúdos de ensino e seus objetivos de aprendizagem; (iii) processo de avaliação; (iv) modelos de ensino a seguir; e (v) balanço final da UD. Para que a nossa intervenção fosse sustentada e credível, decidimos adicionar alguns parâmetros complementares após verificarmos que outros autores reforçam a importância de considerarmos algumas etapas

metodológicas para que o planeamento da UD seja válido (Januário, 1984; Quina, 2009; Pais, 2012). Assim, completamos os pressupostos de Metzler (2017) com os seguintes parâmetros: (i) caracterização da matéria de ensino; (ii) justificação da UD; (iii) caracterização dos recursos disponíveis (i.e., humanos, espaciais, temporais e materiais); (iv) conteúdos programáticos; e (v) estratégias pedagógicas e didáticas (i.e., estratégias gerais e específicas).

Sendo esta uma turma de continuidade, os *feedbacks* transmitidos pelos anteriores professores estagiários e pela orientadora cooperante foram essenciais para que pudesse organizar inicialmente o processo de E-A, tanto quanto saber como lidar com o seio da turma. Contudo, as principais dificuldades com que me deparei foram: (i) a procura de quadros conceptuais e instrumentos didático-pedagógicos passíveis de responder às fragilidades que identifiquei nas AI; e (ii) tendo pouca experiência na docência em contexto real, tive algumas dificuldades iniciais em adequar os conteúdos e objetivos programáticos do PNEF, de modo que estes pudessem adequar-se ao perfil dos alunos. A título de exemplo, encontra-se no apêndice 2 a UD de Aptidão Física.

4.1.1.4. Plano de Aula

O plano de aula visa sistematizar os conhecimentos, situações de aprendizagem, processos organizativos e de controlo que se perspectiva efetuar numa aula para que se alcance os objetivos pré-determinados (Libâneo, 1993). Este documento orienta o professor em termos da estrutura, organização e dinâmica da aula, apresentando os seus objetivos específicos (Castro, Tucunduva & Arns, 2008; Batalha, 2004; Quina, 2009). Para Gil (2012) o plano de aula é um processo detalhado de uma UD, sendo as suas características mais operacionais e seus conteúdos mais pormenorizados. Metzler (2017) resume as ideias supramencionadas, afirmando que este é um instrumento que deve ser prático e compreensível, tornando-se numa mais valia para a ação pedagógica do docente.

Para que se consiga efetuar um plano de aula e otimizar a sua utilização em prol da ação pedagógica do docente, vários autores enumeram componentes que deve conter um plano de aula: (i) descrição do contexto; (ii) preparação e apresentação dos objetivos de aula; (iii) gestão do espaço e do tempo de aula; (iv) conteúdos programáticos e suas situações de aprendizagem; (v) componentes críticas e de sucesso das tarefas; (vi) recursos materiais necessários; e (vii) processos organizativos de trabalho (Libâneo, 1993; Quina, 2009; Metzler, 2017).

Relativamente à conceção do plano de aula modelo, configurámo-lo seguindo algumas das componentes supramencionadas. Assim sendo, o plano de aula modelo que utilizamos ao longo do ano letivo (ver apêndice 13) compreendeu na parte inicial, uma sucinta descrição do contexto: (i) número da aula; (ii) nome do professor; (iii) ano e turma; (iv) data; (v) horário da aula; (vi) duração; (vii) instalação desportiva; (viii) matéria(s) de ensino; (ix) recursos materiais; e (x) objetivos gerais de aprendizagem. O corpo do plano de aula era composto por: (i) descrição das situações de aprendizagem; (ii) objetivo(s) específico(s); (iii) processos organizativos e condicionantes; (iv) grupos de trabalho; e (v) gestão temporal da aula. Para a estruturação do plano de aula modelo seguimos as *guidelines* do ACSM (2018) correspondente a qualquer sessão direcionada para o exercício físico. Adaptamos a sua perspetiva ao contexto educativo da seguinte forma: (i) fase de aquecimento; (ii) fase de concretização das situações de aprendizagem, visando o cumprimento dos objetivos pré-determinados; e (iii) fase de retorno à calma.

Acreditando no papel fulcral que a avaliação formativa (AFo) detém para a avaliação diária dos alunos e para que o professor possa reestruturar as práticas pedagógicas a seguir, foi colocada uma tabela de preenchimento posterior à conclusão da aula, efetuando a avaliação de processo nas seguintes vertentes: (i) domínio das atitudes e valores (i.e., responsabilidade, intervenção, sociabilidade e autonomia); (ii) domínio psico-motor; e (iii) domínio cognitivo. Estas componentes foram avaliadas numa escala de 1 a 5 valores (i.e., 1 – Não Satisfaz a 5 – Satisfaz Plenamente). Embora esta seja uma escala redutora, compreendemos que serve como uma mera avaliação de processo que é complementada com a reflexão da aula e suas observações. Assim sendo, para além de todos os planos de aula possuírem um espaço reservado para tal reflexão escrita, no final de cada aula foi sempre efetuada uma reflexão conjunta entre os professores estagiários e a orientadora cooperante. Os *feedbacks* recolhidos foram certamente mais valias para que pudesse melhorar a minha prestação pedagógica no decorrer do ano letivo.

Apercebemo-nos desde cedo que o plano de aula não é um documento traçado para descrever detalhadamente todos os pressupostos teórico-práticos inerentes a uma sessão de aula, mas sim um documento que deve ser construído de modo que o docente possa consultá-lo e que desperte imediatamente a sua memória sobre o que planeou. O professor deve ser valorizado pela sua capacidade de adaptar, através da sua análise, os níveis de exigência e os objetivos delineados para as situações de aprendizagem. Portanto, utilizei sempre o plano de aula como uma ferramenta orientadora e flexível, capaz de ser adaptada às necessidades dos alunos e ao contexto real da aula.

4.1.2. Concretização

Nesta secção pretendemos apresentar as estratégias didático-pedagógicas que contemplaram o processo de E-A que orientei na turma 1 do 9º ano. Estas foram escolhidas no sentido dar maiores oportunidades aos alunos para que desenvolvessem as suas competências, alicerçando as suas motivações, potencialidades e necessidades. Esta fase foi diretamente influenciada pelos objetivos do PNEF (ME, 2001) para o ciclo de ensino da turma em questão. Ao longo do EP desenvolvi a minha capacidade reflexiva e absorvi os *feedbacks* passados pelos membros do NE e pelos alunos. Fui tentando ajustar a minha atuação, os objetivos delineados e as metodologias utilizadas para os atingir.

4.1.2.1. Objetivos de Aprendizagem e Conteúdos de Ensino

4.1.2.1.1. Objetivos Gerais de Aprendizagem

Sendo as instituições educativas veículos que pretendem promover as aprendizagens dos alunos, estas deverão ajustar-se às exigências do contexto em que se inserem (ME, 2017). A definição, seleção e conhecimento dos objetivos gerais de aprendizagem propostos para os alunos são fatores basilares da PL (Metzler, 2017). Assim, os objetivos gerais são transversais às matérias lecionadas ao longo do ano letivo. O perfil à saída da escolaridade obrigatória deverá influenciar diretamente estas questões, já que os alunos devem desenvolver as suas aprendizagens conhecendo, fazendo, convivendo e conseqüentemente transformando o seu perfil enquanto seres humanos integrantes da sociedade (Martins et al., 2017).

O PNEF (ME, 2001) define claramente quais os objetivos gerais transversais às diferentes UD, sendo estes:

- Relacionar-se com cordialidade e respeito com os colegas, independentemente do papel assumido em aula (i.e., parceiro ou oponente);
- Reconhecer e aceitar o apoio dos colegas e seus esforços rumo ao aperfeiçoamento pessoal, bem como respeitar suas opções e dificuldades;
- Promover entajuda entre colegas, favorecendo o aperfeiçoamento e satisfação pessoal e coletiva;
- Responsabilizar-se e assumir compromissos organizativos e de preparação de atividades individuais ou grupais, realizando as suas tarefas com brio e dedicação;
- Analisar e interpretar a realização das atividades físicas selecionadas, aplicando seus conhecimentos sobre a técnica, participação, organização e ética desportiva;

- Estimular funcionalmente as capacidades coordenativas e condicionais;
- Desenvolver o seu conhecimento sobre práticas de manutenção e desenvolvimento da condição física autónoma no seu dia a dia;
- Conhecer os fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas, aplicando regras de higiene e segurança.

Sumariamente, os objetivos gerais propostos estão associados a princípios, visões e valores globais. Estes vão claramente ao encontro da visão de Lopes (2017), quando afirma que estas são aprendizagens elementares para os alunos que pertencem ao mundo dinâmico, imprevisível e em constante mudança. Deste modo, o docente tem a função de estimular tais valores nos alunos ao longo da sua prática pedagógica. Porém, compreendo que o desenvolvimento destes em consonância com os objetivos associados às aprendizagens próprias de cada matéria de ensino requerem dedicação e experiência por parte do docente. Acredito que o diálogo, o questionamento e a reflexão são ferramentas chave e simples que devem ser utilizadas ao longo da prática pedagógica, tentando fazer com que os alunos reflitam sobre a sua postura e o seu perfil.

4.1.2.1.2. Conteúdos de Ensino

Tanto a seleção como a lógica de progressão dos conteúdos de ensino influenciam diretamente o sucesso da concretização de uma UD e conseqüentemente do processo de E-A (Metzler, 2017). Tais conteúdos deverão englobar vários domínios intrínsecos à disciplina de EF (i.e., sócio afetivo, psicomotor e cognitivo), sabendo que os seus objetivos de aprendizagem devem ser definidos conforme as necessidades dos estudantes.

Relativamente ao domínio sócio-afetivo, o grupo disciplinar de EF da EB23DEBC estruturou os seus parâmetros, visando a sua estimulação transversal no ano letivo 2020/2021, sendo estes: (i) responsabilidade; (ii) autonomia; (iii) intervenção; e (iv) sociabilidade. Ao nível da responsabilidade avaliou-se a pontualidade, assiduidade, cumprimento das tarefas, trazer o material adequado para as aulas de EF e o respeito pelas regras de higiene e segurança pessoal e coletiva. No princípio da autonomia avaliou-se a capacidade de ultrapassar os desafios propostos em aula e o seu espírito de iniciativa. Na vertente da intervenção pretendia-se que os alunos conseguissem compreender os momentos indicados para intervir, intervindo adequadamente e respeitando a opinião dos colegas e do professor. Por fim, o critério da sociabilidade destinava-se ao desenvolvimento de relações interpessoais, fomentando valores como a solidariedade. Ressalvo que tais parâmetros sócios afetivos vão ao encontro dos objetivos e finalidades

descritas pelo PNEF (ME, 2001). No Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de junho são referidas as competências que os alunos devem possuir à saída da escolaridade obrigatória.

Já para os conteúdos de ensino evidenciados pelo domínio cognitivo, utilizámos vários instrumentos didático-pedagógicos avaliativos, tais como: relatórios de aula, trabalhos individuais e de grupo, questões no início e no fim da aula, testes interativos através do *Kahoot!* e *Quizizz* e avaliações dinamizadas pela plataforma *Microsoft PowerPoint* (i.e., vídeos, esquemas e gráficos interpretativos). Independentemente das aulas terem sido lecionadas presencialmente ou à distância, a estratégia mais utilizada foi o questionamento. Segundo vários autores, o questionamento é essencial para a compreensão (Harvey & Goudvis, 2000; Rosado & Mesquita, 2011) e possibilita que o docente verifique em que realidade estão os alunos relativamente aos objetivos sócio afetivos e cognitivos definidos (Metzler, 2017; Rosado & Mesquita, 2001). Tal estratégia tornou o ensino não presencial dinâmico e interativo.

Na tabela 1 estão os conteúdos de ensino e seus objetivos de aprendizagem, tendo em conta a matéria de ensino destinada.

Tabela 1: Conteúdos de ensino e objetivos de aprendizagem lecionados

Matéria de Ensino	Objetivos de Aprendizagem	Conteúdos de Ensino
Aptidão Física	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar e desenvolver o nível de aptidão física e CC dos alunos. • Perceber os conceitos de aptidão física, saúde e estilos de vida saudáveis. • Compreender e aplicar o controlo do treino e fadiga. • Entender os fatores de saúde e de risco associados às atividades físicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver as capacidades condicionais (flexibilidade, força, resistência e velocidade) e coordenativas. • Variar as situações de aprendizagens e suas componentes de execução (i.e., intensidade, duração, volume e pausa).
ARE – Dança	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperar com os colegas, incentivar e apoiar a sua participação. • Apresentar sugestões de aperfeiçoamento da execução das habilidades e novas possibilidades de movimentação. • Apreciar, compor e realizar sequências de elementos técnicos da Dança. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consciencialização rítmica da música; • Ligação música/movimento. • Movimentos locomotores e não locomotores; • Exploração do tempo (i.e. 1/2, 1, 2 e 4 tempos) e espaço (i.e., diferentes sentidos, níveis e direções).
Atletismo	Corridas:	<p>Componente Prática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partida de Blocos.

	<ul style="list-style-type: none"> Realizar e analisar as corridas do Atletismo, tendo em conta as componentes críticas e as exigências regulamentares. <p>Saltos, Corridas e Lançamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Compreender teoricamente as principais diferenças entre as várias categorias e provas do Atletismo, tendo em conta as suas especificidades motoras, os seus materiais e as suas dinâmicas organizacionais. 	<ul style="list-style-type: none"> Corridas de Velocidade. Corridas de Estafetas. Corridas de Barreiras. <p>Componente Teórica</p> <p>Saltos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Saltos Verticais (i.e., salto em altura e salto com vara). Saltos Horizontais (i.e., salto em comprimento e triplo salto). <p>Corridas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Partida de Blocos Corridas de Velocidade. Corrida de Estafetas. Corridas de Barreiras. <p>Lançamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Lançamento do peso Lançamento do martelo Lançamento do disco Lançamento do dardo
Desportos de Combate	<ul style="list-style-type: none"> Compreender e aplicar as variáveis em jogo dos DC (i.e., movimentos redondos, relação centro de massa/base de apoio, componentes da força, gestão e compreensão das distâncias e leitura de indicadores). Realizar oportunamente as ações de domínio de oposição em atividades de combate. 	<ul style="list-style-type: none"> Jogos lúdicos de Combate (p.e., jogo do pisa pé, jogo dos toques e jogo das distâncias). Situações de “morte súbita” e outros sistemas de pontuação (i.e., por tempo, por nº de pontos e por nº de tentativas). Saudação em pé (“Ritsu-rei”) e de joelhos (“Za-rei”). Desenvolvimento da Aptidão Física (i.e., capacidades condicionais e coordenativas).
Voleibol	<ul style="list-style-type: none"> Realizar oportunamente e com correção as ações tático-técnicas consoante a leitura efetuada do contexto. Perceber a relação de cooperação e oposição. 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento das ações tático-técnicas: passe, manchete, serviço (por baixo e por cima), remate, amortie e bloco através de situações de aprendizagem critério, jogos reduzidos, condicionados e

	<ul style="list-style-type: none"> • Entender e aplicar as regras principais dos Jogos Desportivos Coletivos, na função de jogador e árbitro, sabendo quais as especificidades características do Voleibol. 	<p>segundo as regras do <i>Smashball</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posiciona-se corretamente e assume uma atitude ofensiva ou defensiva, consoante os momentos de jogo.
--	--	--

Os conteúdos de ensino foram selecionados tendo em conta as avaliações iniciais efetuadas e as avaliações formativas realizadas sistematicamente. Embora a AI seja basilar para que o professor consiga compreender o nível inicial dos alunos e estruturar o planeamento anual, esta poderá não corresponder ao estágio de desenvolvimento do aluno no início de uma certa UD. Assim, a AFo é uma avaliação pedagógica sistemática dos alunos que ajuda o docente a ajustar a sua intervenção às necessidades de aprendizagem atuais dos discentes (Fernandes, Brito, Rodrigues & Alves, 2014).

Relativamente à Aptidão Física, seguimos os ideais defendidos por vários autores de que qualquer atividade motora fará com que possa ocorrer alterações na CC dos indivíduos, melhorando o seu autoconceito, a sua qualidade de vida, bem-estar e o seu estado de saúde (ACSM, 2018; Gouveia, Gouveia & Freitas, 2014; ME, 2001; Mendonça, Mendes, Carvalho & Rodrigues, 2018). Através da AI realizada foi possível planificar a intervenção pedagógica, perspetivando que os alunos compreendessem os benefícios da atividade e do exercício físico, desenvolvendo também conhecimentos relativos à construção, realização e avaliação dos índices de treino. As opções tomadas nesta UD surtiram efeitos significativos, visíveis no subcapítulo 4.1.4. A planificação desta UD através do MED centrou-se na concretização de um estudo científico de 15 horas de intervenção. Para a estruturação dos conteúdos de ensino, seguimos as orientações de um artigo do ACSM (2018), intitulado de “*Guidelines for Exercise Testing and Prescription*”. Este documento apresenta recomendações para a prática de AF semanal para crianças e adolescentes. Baseamos a conceção das situações de aprendizagem segundo tais recomendações: (i) 25% das situações de aprendizagem direcionadas predominantemente para a força; (ii) 25% com situações de aprendizagem direcionadas para a flexibilidade; e (iii) 50% das situações de aprendizagem direcionadas para a resistência e capacidade cardiovascular.

A UD de ARE – Dança iniciou-se em ensino presencial, mas decorreu na sua maioria à distância devido à COVID-19. Relativamente aos conteúdos lecionados nesta matéria de ensino, quisemos fortalecer primeiramente movimentos locomotores e não

locomotores, de modo que os alunos pudessem desenvolver principalmente o conhecimento sobre eles próprios. Como os alunos já se apresentavam no 9º ano, o principal objetivo foi desenvolver uma coreografia de interação a pares. Ressalvo a importância das aulas lecionadas presencialmente. Nestas os alunos tiveram a oportunidade de interagir significativamente com o seu par e desenvolver valores tais como: ajuda, cooperação, companheirismo e trabalho de equipa. Por outro lado, a leção das ARE – Dança à distância permitiu que os alunos se centrassem sobre o conhecimento e domínio do seu próprio corpo e seus movimentos, integrando-os com as suas capacidades cognitivas e interpretativas. Foi fundamental que criássemos materiais interativos, como vídeos demonstrativos, partilhando-os com os alunos tanto nas aulas como através das plataformas digitais. Como defendemos uma visão educativa ecológica, em que os alunos devem estar no centro do processo de E-A, foi-lhes dada a possibilidade de introduzir diferentes passos coreográficos na sua coreografia, sendo ativos na construção das suas próprias aprendizagens. Através da comparação das prestações dos alunos no início e no final desta UD, complementando-as com as avaliações de processo, acredito que os alunos desenvolveram significativamente as suas aprendizagens, demonstrando maior vontade em se expressar e capacidades coordenativas aprimoradas, ligando música/ritmo/movimento.

No que toca às matérias de ensino de Atletismo e DC, os seus conteúdos foram lecionados maioritariamente em ensino não presencial. Acreditamos que o ensino à distância seria uma excelente oportunidade para diversificarmos os conteúdos destas matérias de ensino e o modo como são lecionados. Se tivermos em conta as constantes mudanças que ocorrem nas diversas áreas como nas tecnologias (Simões, Fernando, Barros, Aguiar & Lopes, 2012), é da responsabilidade do professor selecionar, entre os instrumentos disponíveis, os que poderão responder de forma mais acertada às necessidades dos seus alunos, construindo assim uma intervenção pedagógica válida (Silva, Silva, Simões, Nóbrega & Lopes, 2016). Assim sendo, pretendeu-se planificar uma abordagem que respondesse aos constrangimentos pandémicos vivenciados e que desse oportunidade aos alunos de desenvolverem as suas aprendizagens.

Nos DC construímos vários jogos lúdicos, a partir da filmagem do professor, formatando-os através do *Microsoft PowerPoint*. A nossa estratégia passou por colocar os alunos a realizar tais situações (p.e. jogo das distâncias, jogo das katas e jogo das esquivas) em oposição direta com um oponente virtual, fazendo com que o professor conseguisse controlar com eficácia a performance dos alunos, já que todos enfrentavam

o mesmo adversário, conseguindo dar *feedbacks* mais precisos e significativos. Pretendendo que os alunos desenvolvessem conhecimentos relativos às variáveis em jogo: (i) diferentes contextos; (ii) diferentes parceiros em processo evolutivo (Almada et al., 2008); e (iii) num espaço delimitado pelas suas dimensões e por condicionantes/regras (Figueiredo, 1998), foi dada a tarefa semanal a 4 ou 5 alunos que gravassem os seus próprios vídeos. Os exercícios relativos aos DC foram lecionados nos primeiros ou nos últimos 20 minutos de aula, para não tornar o processo de E-A desmotivante para os alunos, devido às resistências que muitos apresentam para a sua leção. Acreditamos que conseguimos desenvolver situações de aprendizagem diversas, motivantes e que englobam os conteúdos programáticos do PNEF: (i) ações de oposição direta; (ii) respeito pela integridade do colega e (iii) conhecimento sobre vários sistemas competitivos, tendo a noção de morte simbólica. Através de diferentes situações de aprendizagem, os DC quando usados com intencionalidade, podem potenciar o ganho de competências que são transferíveis ao quotidiano, entre elas: montagem de estratégias, conhecimento dos limites do “Eu”, tomada de decisão e capacidade de adaptação em situações críticas (Almada et al., 2008). Caso o processo de E-A esteja direcionado para o desenvolvimento destas em meio escolar, serão maiores as oportunidades para que os jovens se preparem para uma sociedade em mudança (Vieira, Fernando, Apolinário & Lopes, 2014).

A abordagem relativa ao Atletismo recaiu sobre conteúdos das 3 disciplinas que perfazem esta matéria (i.e., Corridas, Saltos e Lançamentos), sendo abordadas de acordo com: (i) os conteúdos programáticos do PNEF; (ii) as necessidades, potencialidades e motivações dos alunos; e (iii) conforme os recursos possíveis de se utilizar. Construí três documentos de estudo pelo *Microsoft PowerPoint*, cada um relativo a uma das disciplinas do Atletismo e os alunos tiveram a oportunidade de estudar os seus conteúdos (i.e., provas, regras, regulamentos, critérios de execução, entre outros). Simultaneamente, foram também construídos circuitos visando o desenvolvimento da técnica de corrida. Tomamos esta decisão pois os alunos não eram possuidores de recursos materiais e espaciais que permitissem a leção de outros conteúdos práticos à distância.

Visando o combate ao sedentarismo evidenciado pelos períodos de confinamento, associamos transversalmente ao ensino não presencial os conteúdos de Aptidão Física. Procuramos seguir as recomendações da Organização Mundial de Saúde, no que toca ao combate ao sedentarismo e à inatividade física, fatores que se agravaram com a pandemia. Utilizamos metodologias idênticas ao HIIT (i.e., treino intervalado de alta intensidade), caracterizado pela efetuação de ciclos de exercícios, curtos e intensos, separados por

faixas de descanso ou de exercícios de intensidade menor (Gillen & Gibala, 2014; Roy, 2013). Sabendo que a carga de treino e o tempo de recuperação são fatores chave para o sucesso deste protocolo (Roy, 2013), o importante será que o professor consiga adequar esta relação à sua realidade pedagógica. Construímos assim ferramentas digitais que auxiliassem os alunos na realização de exercício físico planeado e estruturado.

Com a retoma ao ensino presencial pretendeu-se lecionar uma matéria de ensino que os alunos apresentassem motivação, maximizando o seu TEM. Iniciou-se assim uma UD de Voleibol. Pretendeu-se desenvolver as aprendizagens dos alunos através de situações jogadas (i.e., jogo reduzido e/ou condicionado e jogo formal) (Graça & Mesquita, 2007), consoante as dinâmicas didático-pedagógicas propostas pelo *Teaching Games for Understanding* (TGfU) (Bunker & Thorpe, 1982). Inicialmente seguiu-se a premissa de que a introdução do *Smashball* seria benéfica para que os alunos com mais dificuldades conseguissem jogar com mais dinâmica. Este método alternativo de ensinar o Voleibol pode ser organizado segundo quatro níveis diferenciados, dando hipótese para que todos os alunos atinjam o sucesso nas várias situações de aprendizagem, havendo maior continuidade nas ações e um maior número de tomadas de decisão pelos alunos (Nunes, 2016). Estudos científicos comprovam os benefícios da utilização do *Smashball* na escola, sendo possível constatar o aumento na motivação dos alunos e uma dinâmica mais fluida e consonante com a de um jogo real (Silva, et al., 2016; Silva et al., 2018). Procurei iniciar a UD consolidando os conteúdos respetivos e lecionados nos anos anteriores, sempre em situações jogadas e condicionadas de 1x1 até 4x4, promovendo um maior número de contactos com a bola por parte de cada aluno. Com o avanço das aulas, fui introduzindo novos conteúdos que são destinados pelo PNEF (ME, 2001) ao 9º ano de escolaridade. Tive em consideração a heterogeneidade da turma, tendo a maior parte dos alunos um nível aceitável para a prática do Voleibol e um grupo minoritário com maiores dificuldades nas execuções técnicas e compreensão cognitiva do jogo. Decidi que seria vantajoso numa primeira fase criar grupos homogéneos, de modo que todos pudessem realizar as situações de aprendizagem através do *Smashball*, em níveis que se adequassem à proficiência e conhecimento dos elementos de cada grupo. Numa segunda fase acreditei que seria proveitoso para os alunos criar grupos heterogéneos, já que estaria a estimular o trabalho cooperativo entre colegas. Deste modo, os alunos mais proficientes tiveram um papel fulcral no desenvolvimento das aprendizagens dos seus colegas. Criou-se assim um processo de E-A: (i) desafiante para os alunos mais proficientes, já que teriam de colocar a bola em condições favoráveis para que os seus colegas conseguissem

executar as ações com sucesso; e (ii) motivador para os alunos com mais dificuldades, visto que os seus colegas ajudá-los-iam a atingir o sucesso nas situações de aprendizagem.

Na lecionação do Voleibol foi necessário adaptar várias variáveis: (i) recursos materiais (altura da rede); (ii) recursos espaciais (tamanho do campo); e (iii) regras de jogo (*Smashball* ou jogo modificado como por exemplo alterando o nº de toques ou nº de jogadores por equipa). Todas as alterações que efetuei visaram o potenciamento das aprendizagens dos alunos, aumentando o número de contactos de cada aluno com a bola, as suas tomadas de decisão e o seu TEM nas aulas. Os alunos com mais dificuldades demonstraram motivação e um aprimoramento visível das ações tático-técnicas. Finalizei esta abordagem com a realização de um torneio intraturma de 2x2 e 3x3. Os alunos demonstraram-se motivados para a sua realização. Defini que as equipas que não estariam a jogar numa determinada jornada seriam os árbitros dos jogos. Consegui assim compreender se os alunos, para além de terem desenvolvido as suas capacidades tático-técnicas no Voleibol, também incrementaram os seus conhecimentos relativos à matéria.

Reservamos as duas últimas semanas de aulas do ano letivo para que os alunos voltassem a ter experiências educativas relativas aos DC e ao Atletismo, mas desta vez em regime presencial. Nos DC, foram lecionados jogos lúdicos, de modo que os alunos pudessem interagir com mais colegas e passar por situações de tomada de decisão crítica presencialmente, trazendo uma maior personificação do contexto real. Já no Atletismo, utilizou-se situações competitivas para que os alunos pudessem testar os seus limites, competir com os seus colegas e registar/analisar os resultados das suas performances. Silva et al. (2016) realizaram um estudo sobre a operacionalização e recetividade de alunos sobre o “Atletismo Jogado” e os resultados demonstraram que a sua lecionação lúdica fez com que se conseguisse resolver várias problemáticas que são tradicionalmente levantadas (p.e., rentabilização do espaço de aula). Estas experiências presenciais foram certamente enriquecedoras para os alunos.

Em síntese, acredito que tomamos decisões acertadas, sabendo que efetuamos várias adaptações devido à COVID-19. A motivação dos alunos teve um papel positivo e em contrapartida as limitações causadas pela pandemia tornaram todo o processo de E-A mais imprevisível. Em futuras abordagens será benéfico utilizar mais instrumentos de avaliação que possam validar/quantificar/qualificar as aprendizagens dos alunos.

4.1.2.2. Regras Básicas do Funcionamento da Turma

A definição das regras básicas e rotinas perspetiva um incremento no clima positivo de aula e consequentemente nas aprendizagens dos alunos (Metzler, 2017) e

fazendo com que os discentes compreendam o espaço destinado à sua autonomia comportamental (Mesquita, 2005b). Este mesmo autor refere que, sendo importante valorizar as ações positivas dos estudantes, é também fundamental que o professor clarifique os comportamentos desvio, fazendo-o na presença de uma fundamentação pedagógica. Estes comportamentos inapropriados poderão, segundo Mesquita (2005b), influenciar negativamente a formação integral do aluno enquanto ser humano que é. Doyle (1986) acrescenta que a gestão do processo de E-A acarreta regulação de regras e rotinas, devendo o docente definir estratégias e dinâmicas que contribuirão para um ambiente de aprendizagem positivo.

Logo na primeira aula do ano letivo, destinada à apresentação mútua entre professor e alunos, decidimos que seria o momento adequado para definir e apresentar as regras básicas, já que a sua importância foi intensificada pela pandemia COVID-19. Foram então apresentadas tais regras a partir do *Microsoft PowerPoint*, com o intuito de diferenciar um conjunto de comportamentos e sua validade, para que todos pudessemos intervir adequadamente ao longo da PL num processo de E-A respeitoso e recíproco. Ressalvo que as regras foram estabelecidas após a consulta e análise do RI e do PEE da EB23DEBC, tendo conhecimento sobre os direitos e deveres de todos os envolvidos. Segundo esta dinâmica, foi possível passar a mensagem aos alunos de que viver em sociedade é saber que todos temos direitos e deveres e que o respeito sobre tais premissas irá potenciar as suas aprendizagens.

Sabendo das fragilidades comportamentais que os alunos possuíam, foi essencial reforçar ao longo das aulas que o respeito deveria ser tido não só pelos docentes, mas também pelos colegas. As melhorias foram visíveis em termos do respeito pela opinião do outro, respeito pelas limitações físicas e/ou cognitivas dos colegas e respeito pelas decisões do professor e suas orientações. Pretendendo maximizar o tempo útil de aula (i.e., potenciando as oportunidades de aprendizagem dos alunos), foi também importante definir regras para o desenvolvimento das dinâmicas das aulas. Estas encontram-se direcionadas para a aquisição de valores sociais e pessoais, tais como: (i) responsabilidade; (ii) respeito; (iii) integridade; (iv) ambição; e (v) formação cívica.

As restantes regras pertencem aos parâmetros: (i) desenvolvimento das relações interpessoais e intrapessoais; (ii) fair-play e ética desportiva; (iii) dedicação, empenho e brio pessoal; (iv) higienização; (v) preservação e arrumação dos recursos materiais e espaciais; (vi) respeito pelo outro, por opiniões e perspetivas diversas; (vii) pontualidade e assiduidade; (viii) intervenção ajustada ao momento; (ix) espírito desportivo; e (x)

tarefas para os alunos que não fazem aula prática. Devido à pandemia COVID-19 foi necessário que definíssemos regras específicas de funcionamento da turma, entre elas: (i) uso de máscara obrigatório à chegada e saída dos locais efetivos às aulas de EF; (ii) obrigatoriedade dos alunos virem com o equipamento adequado para as aulas de EF já de suas casas, pelo facto dos balneários permanecerem encerrados; (iii) desinfecção das mãos no início e no fim das aulas; (iv) manter o distanciamento social sempre que possível; e (v) trazer uma garrafa de água, evitando deslocações em grupo às casas de banho ou bebedouros.

Sabendo da imprevisibilidade comportamental dos jovens, ao longo do ano letivo fomos clarificando vários comportamentos que não consideramos ajustados ao contexto educacional (Mesquita, 2005b). O professor deve fornecer *feedbacks* globais e personalizados como elogios de aprovação, que promovam a responsabilização dos alunos e o seu empenho (Mesquita, 2004). Assim, ao longo das aulas fomos dando *feedbacks* positivos aos alunos que conseguiam adequar as suas intervenções às várias situações. Foi também essencial que relativizássemos muitas das situações ocorridas, sabendo que estas maioritariamente não aconteciam com intencionalidade (Mesquita, 2005b). Acredito que a intervenção particular do professor para com o aluno poderá ser determinante para que este venha a refletir sobre as suas ações e possa ajustá-las futuramente, não só em contexto escolar como ao longo da sua vida.

No geral, acreditamos que as regras implementadas contribuíram significativamente para: (i) a dinamização das aulas de um modo eficaz e proveitoso; (ii) as aprendizagens dos alunos; (iii) a segurança de todos os agentes envolvidos; e (iv) o desenvolvimento de um clima positivo de aula.

4.1.2.3. Metodologias de Ensino

Para que possamos desenvolver um processo de E-A coerente e válido necessitamos de, enquanto docentes, compreender a importância da interligação entre: (i) a nossa capacidade de observar e diagnosticar; (ii) a nossa competência para transmitir os conteúdos de ensino; e (iii) ajustar o estilo de ensino à realidade do contexto e às características dos discentes (Carreiro da Costa, 1996). Para completar tais pressupostos, o docente tem à sua disposição um conjunto de soluções pedagógicas intituladas por modelos de ensino que são planos de atuação que englobam: (i) uma base teórica; (ii) uma definição dos resultados de aprendizagem a alcançar; (iii) um conhecimento detalhado do docente; (iv) uma estruturação das tarefas; (v) comportamentos expectáveis

do professor e alunos; (vi) um processo de avaliação das aprendizagens; e (vii) métodos de verificação e implementação do modelo de ensino (Metzler, 2017). Realizada a análise ao contexto em que iria intervir, bem como após definidos os conteúdos de ensino a lecionar e perspetivados os objetivos de aprendizagem a alcançar, este subcapítulo dedica-se à explicação detalhada das metodologias empregues na leção das UD.

Iniciamos o 1º Semestre com a leção de uma UD de Aptidão física através do MED. Os principais objetivos que nos fizeram optar por este modelo de ensino foram: (i) as normas emanadas pelas autoridades de saúde para a leção da EF em regime Presencial face a situação pandémica; (ii) a Aptidão Física enquanto matéria nuclear do PNEF; (iii) o período de confinamento e férias escolares que os alunos foram sujeitos; (iv) o contexto escolar inserido; (v) os objetivos da investigação científica; e (vi) as evidências científicas que comprovam os benefícios da utilização deste modelo para que se possa alcançar os objetivos delineados. A sua pertinência está espelhada e refletida detalhadamente nas ACP (ver subcapítulo 7).

Realizando uma análise à literatura científica, compreendemos que são ainda reduzidas as investigações sobre o impacto das abordagens alternativas para a leção da Aptidão Física na EF. Contudo, os estudos efetuados evidenciam as potencialidades de modelos de ensino que seguem a lógica do MED, no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos (Pritchard, Hansen, Scarboro & Melnic, 2015; Mayorga-Veja, Montoro-Escano, Merino-Marban & Viciano, 2016; Mello, 2016; Colpo, 2017; Ward et al., 2017). Tais estudos elucidam-nos que os alunos atingiram melhorias significativas, aquando da utilização de modelos inovadores como o MED, para a leção dos conteúdos direcionados para a Aptidão Física, nos seguintes parâmetros: (i) níveis de Aptidão Física relacionada com a saúde e bem-estar; (ii) conhecimento sobre a área do *fitness*; (iii) níveis de AF e capacidades motoras; e (iv) índices de motivação elevados.

Siedentop (2002) concebeu o MED visando a formação holística dos alunos, seguindo uma linha de pensamento construtivista e cognitivista. Este modelo de ensino estimula o desenvolvimento dos alunos em diferentes áreas: (i) literacia desportiva; (ii) competência desportiva; e (iii) entusiasmo pela prática desportiva (Siedentop, 1994; Siedentop, Hastie & Van der Mars, 2004; Mesquita, 2012). Pretende-se desenvolver um ambiente inclusivo onde todos devem participar equitativamente, respeitando as suas individualidades (Soares & Antunes, 2016). Embora o objetivo seja comum e partilhado por todos os elementos, as funções atribuídas aos participantes são diferentes (Siedentop, 2002; Graça & Mesquita, 2007). Embora seja importante inserir a competição formal em

contexto escolar (Graça & Mesquita, 2007), o docente deve transmitir que a competição não é uma finalidade, sendo utilizada como uma estratégia que beneficia a estimulação das capacidades e competências dos alunos (Soares & Antunes, 2016).

A concretização desta UD perspetivou combater a tendência evidenciada pelo Ministério da Saúde (2005), que é ainda hoje atual: o combate à obesidade e à inatividade física. De acordo com as linhas orientadoras do PNEF (2001), o trabalho da Aptidão Física nas aulas de EF é realizado através do treino das capacidades físicas e motoras. Conforme as reflexões realizadas, creio evidente a pertinência de se efetuar esta UD segundo o MED, principalmente após um período de confinamento que elevou o alarme sobre as questões da obesidade e da inatividade física.

Para finalizar o 1.º semestre, foi lecionada uma UD de ARE – Dança. Apesar do valor educativo das ARE para a fomentação de valores sociais, educacionais e culturais, a sua implementação na escola é ainda uma problemática, pois muitos docentes acabam por negligenciar a sua lecionação em detrimento de outras matérias de ensino (Correia, Carvalho, Pita, Castro & Rodrigues, 2018). Esta problemática deve ser combatida já que as ARE é uma matéria nuclear do PNEF (2001) e também pelos vários benefícios que esta tem para as aprendizagens dos alunos: desenvolvimento da autoestima, autoconceito, autoimagem e autoconfiança (Cintra, 2007); estimulação das capacidades psicomotoras, intelectuais, afetivas, corporais, posturais e sociais (Lomakine, 2003; Alcântara, Liberali, Lurarelli, Neta & Silca, 2012; Verderi, 2000); formação e integração social (Araújo, Bastos, Corrêa, Silva & Walter, 2008); leva os alunos a se autodescobrirem, a interagirem com terceiros e a explorarem o mundo da emoção, imaginação e criação (Canfield & Pereira, 2001; Marques, 1997); perpetuação da humanidade e das tradições culturais de uma sociedade (Chagas, 2012; Jacinto, et al., 2001); a serem autónomos (Fiamoncini & Saraiva, 1998; Silva, 2003) e a expressar-se livre e espontaneamente (Rodrigues, 2010; Varanda, 2012; Neves, 2002). Sumariamente, Oliveira (2010) reforça que as ARE transportam valores culturais que devem ser trabalhados nos vários ciclos de ensino.

Esta UD iniciou-se em regime presencial, mas devido ao confinamento obrigatório, a mesma concretizou-se maioritariamente à distância. Metzler (2017) reforça que o docente deverá fornecer *feedbacks* prescritivos, visando o aumento do incentivo dos alunos, à medida que os mesmos desenvolvem progressivamente as suas habilidades.

Inicialmente tive de adotar uma posição central (i.e., estilo de estilo de comando) no processo de E-A, pretendendo controlar o rumo das aprendizagens dos alunos eficazmente, tentando também motivá-los e estimulando a sua criatividade e

consciencialização rítmica. Com a transição para o ensino à distância houve a necessidade de que os alunos fossem mais autónomos. Então adotei os estilos de descoberta guiada e por tarefa para a condução do processo educacional. Atribui maior autonomia aos alunos e trabalhei em cima das suas problemáticas. O estilo de ensino por descoberta guiada foi utilizado para despertar a curiosidade dos alunos sobre os conteúdos da Dança, já que os desafiei a pesquisar sobre tais conteúdos e apresentá-los aos colegas. Já o estilo de ensino por tarefa foi utilizado para que os alunos fossem responsáveis pela realização das tarefas propostas. Ressalvo que os alunos tiveram sempre um papel ativo no rumo das suas aprendizagens, sendo incentivados para introduzirem criativamente novos elementos na sua coreográfica final.

Iniciou-se o 2.º semestre em regime não presencial, prolongando-se de 28 de janeiro a 12 de abril. Durante este período, lecionamos uma UD de Aptidão Física, DC e Atletismo. Relativamente à Aptidão Física, seguiu-se a metodologia de treino intervalado de alta intensidade (HIIT), dando oportunidade que os alunos construíssem circuitos de treino e orientassem um período de aula, podendo explicar e efetuar o mesmo com os colegas. Nos DC, pretendi personalizar o ensino por meio da utilização de uma multiplicidade de situações de aprendizagem, fazendo com que os alunos pudessem passar por várias experiências educativas. Como referem vários autores, a intencionalidade em transformar os alunos visa o desenvolvimento dos seus conhecimentos, das suas capacidades e dos limites do “eu”, desenvolvendo igualmente a sua capacidade de gerir situações críticas (i.e., capacidade de leitura do adversário, interpretação do contexto e momentos indicados para intervir) (Almada et al., 2008; Lopes, Vicente, Simões, Vieira & Fernando, 2016). No Atletismo, procurei combater as principais desmotivações dos alunos, estas que recaem sobre as abordagens centradas única e exclusivamente na técnica, sem que se realize situações lúdicas de aprendizagem (Rolim & Colaço, 2002; Silva, Simões, Silva, Nóbrega & Lopes, 2016). Seguiu-se então o modelo taxonómico dos Desportos Individuais de Almada et al. (2008) para que se pudesse compreender os pressupostos inerentes a uma abordagem do “Atletismo Jogado”. Ao seguir tais quadros conceptuais, o professor pode personalizar o ensino em função das potencialidades dos seus alunos (Lopes et al., 2016; Fernando, Vicente, Prudente & Lopes, 2019). Este instrumento dá ainda oportunidade ao professor de: (i) saber o que é importante; (ii) saber para onde olhar e como atuar; e (iii) personalizar o ensino (Lopes et al., 2016). Ao longo do ensino à distância, utilizamos preferencialmente os estilos de ensino por tarefa e por descoberta guiada. Criamos grupos de trabalho e atribuímos tarefas

aos alunos para que pudessem explorar os critérios de êxito, regras e regulamentos de um determinado conteúdo, apresentando-o à turma. Relativamente à Aptidão Física, foi fundamental seguirmos o estilo de autoavaliação, já que os alunos tiveram de registar a sua prestação, analisá-la e refletir sobre os benefícios que a atividade e o exercício físico têm para o seu bem-estar. Enquanto orientador, fui complementando as suas pesquisas, tornando este processo coerente e significativo. Tendo em conta as avaliações teóricas efetuadas no início e no fim da UD, foi possível compreender que os alunos aprimoraram os seus conhecimentos sobre as matérias de Atletismo, DC e Aptidão Física, este que é um dos pontos mais positivos da nossa intervenção à distância.

Fazendo um balanço geral do ensino não presencial, este preparou-nos para um futuro que se avizinha incerto em que o contexto educativo poderá cada vez mais realizar-se nestes moldes. Seguiu-se assim o modelo de ensino à distância, este que é uma das ofertas formativas regulamentadas pelo Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Desenvolvemos ferramentas comunicativas e documentos digitais que servirão para o nosso futuro enquanto profissionais de EF e também para partilhá-los com outros profissionais. Integramos todos os alunos no processo pedagógico à distância e acreditamos que conseguimos atingir resultados positivos, mantendo os alunos motivados, com as suas câmaras ligadas e com uma taxa elevada de presença e participação nas aulas. Este é claramente um momento fulcral para que possamos desenvolver competências digitais, sabendo do poder que as novas tecnologias têm enquanto ferramentas que estão a mudar drasticamente o panorama educativo.

Após a retoma ao ensino presencial a 12 de abril, desenvolvemos uma UD de Voleibol a partir das dinâmicas e estratégias didático-pedagógicas sugeridas pelo TGfU (Bunker & Thorpe, 1982). Este modelo prioriza o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos através de situações reais de jogo por meio da: (i) compreensão tática; (ii) processos cognitivos de perceção; e (iii) tomada de decisão (Costa, Greco, Mesquita, Graça & Garganta, 2010). Com a utilização deste modelo pretende-se estimular a aprendizagem cognitiva em consonância com o desempenho motor, passando pelo contexto de jogo e pela seleção das suas formas modificadas segundo problemas táticos (Costa et al., 2010; Graça & Mesquita, 2015). Pretende-se que os alunos possam questionar-se sobre “o que fazer?” e “quando fazer?” e não apenas sobre “como fazer?” (Graça & Mesquita, 2007). Acreditamos que as situações jogáveis são benéficas para as aprendizagens dos alunos, introduzindo-as maioritariamente na conceção desta UD. Na literatura encontrasse estudos que comprovam os benefícios da utilização do TGfU na

lecionação do Voleibol, entre eles: melhorias na performance do jogo (Moura, Monteiro & Batista, 2018), melhor compreensão tática do jogo (Harrison et al., 2004; Broek, Boen, Claessens, Feys & Ceux, 2011; Moura, et al., 2018; Sarruge, Gincienne & Impolcetto, 2020), das ações tático-técnicas (Harrison et al., 2004) e do envolvimento ativo dos alunos nas suas aprendizagens (Broek et al., 2011). O TGFU acaba por direcionar a intervenção pedagógica para o estilo de ensino por descoberta guiada, já que os alunos são confrontados com vários problemas táticos, devendo procurar soluções que deem uma resposta eficiente às problemáticas.

Para a lecionação dos DC e do Atletismo em regime presencial nas duas últimas semanas de aulas, optámos por seguir os pressupostos dos Modelos de Aprendizagem Cooperativa (MAC) e do Modelo Desenvolvimental (MD) (Rink, 1993). Criamos grupos de trabalho, fazendo com que os alunos pudessem trabalhar cooperativamente em prol do desenvolvimento das suas aprendizagens. O MAC e o MD (Rink, 1993) transportam valores atuais que vão ao encontro da colocação do aluno no centro do processo de E-A. O MAC prevê uma abordagem didática que se baseia na formação de pequenos grupos heterogéneos, em que o trabalho cooperativo entre colegas faz com que todos possam desenvolver as suas aprendizagens (Metzler, 2017). Este modelo proporciona aos alunos aprendizagens apelativas e autênticas, podendo desenvolver a sua responsabilidade e autonomia através da execução das situações de aprendizagem (Kirk, 2005; Mesquita, 2012). Já o MD (Rink, 1993; 1996) exhibe três conceitos globais para a estruturação das situações de aprendizagem: (i) progressão, esta refere-se à dimensão de um conteúdo de ensino e permite que se passe do nível de aprendizagem atual para um mais complexo (Graça & Mesquita, 2015); (ii) refinamento, que é a vertente que possibilita ao docente conduzir o ensino, observar a prestação dos alunos e corrigir as fragilidades observadas através de *feedbacks* (Rink, 1993); e (iii) a aplicação, permitindo que se contextualize os conteúdos de aprendizagem em situações práticas (Graça & Mesquita, 2015).

4.1.3. Controlo e Avaliação

Nesta seção objetivamos fazer referência, analisar e compreender quais os instrumentos de avaliação e mecanismos utilizados pelo professor, para avaliar e monitorizar as aprendizagens desenvolvidas e competências adquiridas pelos alunos. Outro dos objetivos passa por compreender se as estratégias avaliativas beneficiaram o rumo da nossa ação pedagógica e se tiveram um impacto positivo para que o aluno pudesse desenvolver aprendizagens significativas e duradouras.

4.1.3.1. Processo de Avaliação das Aprendizagens

Não poderá haver um processo formativo em contexto escolar se não avaliarmos o processo E-A. Lopes (2014) reforça que indiferentemente do processo avaliativo realizado, o processo de diagnóstico, prescrição e controlo deve estar sempre presente.

Na perspetiva de Simões, Fernando e Lopes (2014), a avaliação continua a ser isolada de todo o processo educativo, este que deve ser um processo integrante. A avaliação é muitas vezes interpretada como uma rotulagem que os docentes são forçados a atribuir aos alunos, embora deva ser observada como uma vertente educativa que orienta o professor consoante as informações recolhidas de cada aluno, alertando e simbolizando as suas singularidades e orientando o planeamento da prática letiva através das suas necessidades reais (Carvalho, 1994; Simões, 2014; Simões et al., 2014; Teixeira, Gouveia, Simões, Nóbrega & Lopes, 2018). Simões et al. (2014) referem que caso o docente aplique um quadro conceptual, poderá rentabilizar o conhecimento de diferentes meios na procura do caminho a percorrer e das opções metodológicas e didático-pedagógicas a seguir. Sumariamente, Batista (2019) reforça que a EF tem ainda um longo caminho a percorrer, objetivando o rompimento das práticas avaliativas direcionadas somente para convicções conteudistas que colocam em causa o seu valor formativo.

Relativamente à estruturação do processo avaliativo, seguimos alguns critérios expostos por Metzler (2017) ao longo do ano letivo, visando a realização de uma avaliação coerente, sendo estes: (i) definição de metas de aprendizagem a alcançar; (ii) escolha dos instrumentos de avaliação a utilizar; (iii) definição dos momentos de avaliação e seus objetivos; e (iv) procedimentos a seguir para a orientação das avaliações. A ideia de seguir tais critérios transversais ao processo educativo partiram da perspetiva do PNEF (ME, 2001) de que não deveremos dissociar os vários domínios de aprendizagem (i.e., cognitivo, sócio afetivo e psicomotor), já que a sua transversalidade aumenta as hipóteses de os alunos atingirem os objetivos de aprendizagem determinados.

4.1.3.1.1. Avaliação Inicial

Segundo o PNEF (2001), a AI é um dos primeiros processos a realizar, conseguindo caracterizar os indivíduos nas diferentes áreas e aptidões. Após a recolha desses dados devemos correlacioná-los com os resultados alcançados no ano transato, compreendendo a curva de desenvolvimento dos jovens. Este documento esclarece-nos que a AI é decisiva para que o docente possa planear o processo pedagógico, propondo objetivos coletivos e individuais, ajustando-os e planificando anualmente os conteúdos de ensino. Com as AI pretende-se recolher informações que permitam ao professor adaptar a sua atuação à realidade do contexto em que se insere (Simões, 2014).

Vários autores afirmam que a AI podem ser realizadas no início do ano letivo, no princípio de uma UD ou quando se pretende introduzir um novo conteúdo (Ribeiro, 1997; Rosado, Dias & Silva, 2002). Nós acreditamos que se devem realizar as AI de todas as matérias de ensino no início do ano letivo, para que possamos estruturar o planeamento anual, tendo em conta: (i) as fragilidades dos alunos detetadas nas AI; (ii) a sua motivação; e (iii) os conteúdos a lecionar neste ciclo de ensino. Contudo, decidimos realizar as avaliações iniciais, exceto de Aptidão Física, após a conclusão da UD de Aptidão Física, pelas seguintes razões: (i) os alunos ao desenvolverem as suas capacidades físicas nesta UD estariam mais aptos para participar nas restantes; (ii) dar resposta imediata e atempada a um dos parâmetros avaliativos mais relevantes do nosso EP; e (iii) esperava-se que houvesse, a curto prazo, melhorias nos casos de COVID-19 na RAM, tendo maior abertura para realizar as AI das restantes matérias de ensino. Foram então realizadas as AI das seguintes matérias de ensino: (i) Aptidão Física; (ii) ARE – Dança; (iii) DC; (iv) Voleibol; e (v) Atletismo. Todas foram filmadas para que o docente pudesse realizar uma observação indireta, analisando-as com coerência e validade. Para além disso, o professor também já foi registando algumas notas ao longo das AI.

Relativamente à AI de Aptidão Física, seguiu-se os procedimentos do EFERAM-CIT. Aplicamos o protocolo do *Fitescola*, avaliando os alunos em três componentes: (i) aptidão neuromuscular; (ii) aptidão aeróbia; e (iii) CC. Nas três categorias situamo-los numa das 3 zonas: (i) “Precisa Melhorar”; (ii) “Saudável”; e (iii) “Perfil Atlético”. Recolhemos ainda dados relativos à CC dos alunos, como é exemplo as pregas de adiposidade subcutânea. Os resultados alcançados nesta AI encontram-se no apêndice 5.

Sobre a AI de Atletismo, adaptamos seus parâmetros segundo o documento da FPA (2012), intitulado de *Dossier do Treinador*. Assim, avaliou-se as seguintes provas: (i) corrida de velocidade; (ii) triplo salto; e (iii) lançamento do peso. Construímos uma

ficha de avaliação (apêndice 6) que nos permitiu avaliar os alunos nestas três provas. Optamos por estas pelo facto dos recursos espaciais e materiais serem mais adequados e também pela auscultação feita aos alunos sobre as suas motivações.

Para a realização da AI dos DC criei grupos heterogêneos, utilizando o jogo do pisa-pé e colocando cada aluno a realizá-lo com vários colegas, segundo diferentes sistemas de pontuação. A conceção da ficha de AI (apêndice 7) teve por base a adaptação do quadro conceptual dos DC de Almada et al. (2008): (i) leitura do contexto; (ii) adaptação ao meio envolvente; (iii) capacidade de manter e/ou adaptar a performance; (iv) montagem de estratégias; (v) força (i.e., ponto de aplicação, direção, sentido); e (vi) relação centro de massa/base de apoio. A estes parâmetros foi também adicionada a interpretação dos alunos sobre a sua performance em aula. Acreditamos que a autoavaliação é uma mais valia para as aprendizagens dos alunos.

Ao nível da AI das ARE realizou-se duas vertentes: (i) teórica; e (ii) prática. Na primeira delas foi realizada uma situação de aprendizagem em que os alunos, com e sem música, deveriam executar contagens a ½, 1, 2 tempos, marcando-as com palmas, avaliando a sua noção rítmica. Já na avaliação prática foram colocadas várias músicas com ritmos diferentes e pretendia-se que os alunos se expressassem livremente ao longo do polidesportivo. Para além disso, também dinamizei uma coreografia com passos básicos, para que os alunos tivessem de coordená-los e interligá-los. Para efetuar uma AI válida, seguimos os pressupostos adaptados de Batalha (2004), optando por avaliar os seguintes critérios (apêndice 8): (i) coordenação motora; (ii) postura; (iii) ritmo; (iv) expressividade; (v) orientação espacial; e (vi) vivência relacional.

Para a AI do Voleibol programei um torneio de 1vs1 e 2vs2 intraturma. Foi possível averiguar as competências individuais de cada aluno e a relação/cooperação entre colegas na situação a pares. Os parâmetros avaliativos pertencentes à ficha de AI (apêndice 9) do Voleibol foram os seguintes: (i) posicionamento; (ii) passe; (iii) receção; (iv) deslocamentos; (v) serviço; e (vi) controlo da bola.

Em todas as avaliações iniciais, à exceção da Aptidão Física, classificou-se os parâmetros avaliados numa escala de *Likert* de 1 a 5, realizando o somatório dos critérios e enquadrando cada aluno num dos níveis de aprendizagem do PNEF (2001).

Ressalvo que as avaliações iniciais das matérias de ensino de Ginástica e dos jogos desportivos coletivos de invasão (JDC-I) não foram realizadas devido: (i) às regras das autoridades de saúde; e (ii) as decisões do grupo disciplinar de EF. Estas decisões foram tomadas por força maior, resguardando a segurança de todos os envolvidos.

4.1.3.1.2. Avaliação Formativa

A AFo é fundamental em todo o processo pedagógico para que o docente possa controlar o processo de E-A e ajustar a sua ação pedagógica face as aprendizagens dos alunos (Prudente, 2014). A AFo deve ser efetuada pela docente aula a aula, sendo um método de aferição relativo ao nível de aprendizagem dos alunos (Ribeiro, 1997). O docente poderá assim ajustar as suas estratégias metodologias pedagógicas ao longo de todo o processo, tendo sempre em conta as capacidades dos alunos e o nível de dificuldade que deverá ser simultaneamente motivante e desafiante.

Os resultados obtidos na AFo deverão ser ferramentas a utilizar na adaptação e aperfeiçoamento do processo E-A utilizado, sendo que estas adaptações deverão ser vistas como um auxílio para que os alunos possam alcançar o sucesso nas diferentes matérias de ensino. Este processo deverá contemplar a utilidade e validade necessárias para que os alunos possam construir uma imagem do próprio processo e que consigam identificar as suas possibilidades, mantendo-se motivados e desenvolvendo as suas capacidades com a realização de diversas situações de aprendizagem (PNEF, 2001).

Segundo Leitão (2013), a AFo deve ter sempre presente a relação pedagógica professor/aluno, havendo um acompanhamento do docente e uma adequação constante do percurso do aluno para que este possa melhorar e progredir as suas aprendizagens. Na perspetiva de Simões et al. (2014), a AFo deve ser utilizada para que possamos recolher informações verídicas, coerentes e fidedignas. Estas são importantíssimas para que o professor possa avaliar e refletir sobre a curva de aprendizagem realizada por cada aluno até então. Tais dados darão oportunidade para o docente refletir, adaptar e rentabilizar as estratégias de aprendizagem utilizadas ao longo do ano letivo. Esta perspetiva vai ao encontro da importância de todo o processo avaliativo enquanto ferramenta pedagógica e didática utilizada pelo docente de EF.

Acreditando na validade de avaliarmos formativamente os nossos alunos ao longo de todas as aulas, incluímos em todos os planos de aula uma tabela para a atribuição, embora simbólica, de uma nota quantitativa relativa à prestação dos alunos (apêndices 11 e 12). Os domínios selecionados para esta avaliação foram: (i) psicomotor; (ii) cognitivo; e (iii) sócio afetivo (i.e., domínio das atitudes e valores). Esta tabela foi preenchida sempre no final de cada aula, visando recolher dados diários sobre a prestação e evolução dos alunos. Assim foi possível analisar e refletir sobre as suas aprendizagens e a curva de desenvolvimento das mesmas. Os discentes foram avaliados em cada um dos domínios numa escala de *Likert* de 1 a 5, em que o 1 correspondia a uma avaliação insuficiente e o

5 a uma avaliação excelente. No domínio psicomotor, pretendemos analisar as capacidades de execução nas várias situações de aprendizagem realizadas numa aula específica, valorizando sempre o esforço e o empenho dos discentes. Em relação ao domínio sócio-afetivo, acreditamos que faria todo o sentido termos em conta os critérios delineados pela EB23DEBC na avaliação das atitudes e valores dos alunos. A EB23DEBC manteve-se em concordância com o PNEF (ME, 2001) e também com o Decreto-Lei n.º 55/2018. Assim sendo, no domínio sócio-afetivo foram seguidos os seguintes critérios: (i) responsabilidade; (ii) intervenção; (iii) sociabilidade; e (iv) autonomia. Por fim, no domínio cognitivo foram equacionados vários pressupostos, utilizando uma das estratégias de ensino já mencionadas anteriormente, o questionamento. Este ocorreu em vários momentos: (i) no início das aulas, fazendo uma revisão dos conteúdos abordados na aula anterior; (ii) ao longo dos acontecimentos de aula, para que pudesse perceber quais os alunos que compreendiam os objetivos de cada situação de aprendizagem; e (iii) no final da aula, para averiguar o conhecimento dos discentes sobre os conteúdos da aula. Assim foi possível perceber a capacidade cognitiva dos alunos, fazê-los refletir sobre os acontecimentos de aula e sobre os conteúdos lecionados e adequar as estratégias das futuras. Esta avaliação permitiu assim que o professor controlasse continuamente o processo de E-A, refletindo sobre a sua intervenção pedagógica e ajustando-a aula para aula.

4.1.3.1.3. Avaliação Sumativa

Leitão (2013) refere que a avaliação sumativa (AS) é uma ferramenta educacional de avaliação final dos discentes. A sua função primordial é verificar, certificar e qualificar as aprendizagens desenvolvidas pelos discentes, analisando se as mesmas foram adquiridas significativamente. Segundo o PNEF (ME, 2001), a AS abrange três domínios: (i) psicomotor; (ii) cognitivo; e (iii) sócio-afetivo.

A AS deve realizar-se pontualmente, ocorrendo no final do processo de ensino, com o objetivo de avaliar o domínio dos alunos sobre os objetivos traçados relativos a uma determinada matéria de ensino e/ou conteúdo. Após a realização deste processo avaliativo pode-se realizar um balanço geral das aprendizagens/competências adquiridas no final do período/semestre (Simões, 2014; Simões et al., 2014; Prudente, 2014).

Simões et al. (2014) reforçam que a avaliação efetuada na disciplina de EF deve ser global e articulada, através de uma variedade de aprendizagens que não poderão ser avaliadas individualmente.

A AS corresponde a um balanço geral e final competências desenvolvidas pelos discentes ao longo do processo de E-A. Esta é fundamental para que o docente consiga finalizar o processo de uma UD e avaliar todo o desenvolvimento e progresso que cada aluno foi alcançando ao longo das aulas. Este é também um período de reflexão para o docente sobre a eficácia e pertinência das decisões que tomou (Simões, 2014). Objetivando a centralização dos alunos no processo de E-A, devemos adequar as metodologias avaliativas que serão seguidas, devendo avaliar: (i) intervenção/motivação; (ii) sociabilidade; (iii) responsabilidade; e (iv) autonomia. É também essencial que se utilize estratégias de avaliação que possibilitem ao docente apurar as evoluções dos alunos, desenvolvendo um processo de E-A coerente e significativo. Assim sendo, para a concretização da AS dos alunos, tivemos em conta as perspectivas supramencionadas e as decisões tomadas pelo grupo disciplinar de EF da EB23DEBC (tabela 2).

Tabela 2: Domínios e Parâmetros Avaliativos da Avaliação Sumativa

Domínios	Parâmetros Avaliativos	Percentagem (%)
Psicomotor e (60%)	Domínio das capacidades motoras nas situações de aprendizagem; Desempenho e disponibilidade motora.	60%
Cognitivo (10%)	Questionários, fichas de avaliação, trabalhos e relatórios (conhecimentos alusivos às habilidades motoras e regras/conceitos chave sobre as atividades físico desportivas).	10%
Sócio-Afetivo (30%)	Responsabilidade (pontualidade, assiduidade, cumprimento das normas e tarefas e possuir o material necessários à disciplina).	10%
	Autonomia (espírito de iniciativa e capacidade de ultrapassar as suas dificuldades).	8%
	Intervenção (respeito pela opinião dos outros e intervenção adequada).	5%
	Sociabilidade (relacionamento interpessoal).	7%

4.1.3.2. Estratégias de Avaliação

Tendo em conta os pressupostos do PNEF (ME, 2001), são 3 os aspetos elementares para a avaliação da EF: (i) execução das situações de aprendizagem; (ii) incremento da cultura corporal de movimento; e (iii) relação entre a EF e a saúde, qualidade de vida e bem-estar. Já na perspectiva de Silva citado por Simões et al. (2014), os professores devem ter em consideração 4 tipos de instrumentos avaliativos para que

possam apurar as aprendizagens dos alunos: (i) instrumentos centrados nos comportamentos; (ii) instrumentos centrados na personalidade; (iii) instrumentos centrados nos resultados; e (iv) instrumentos centrados na comparação entre pares.

As estratégias didático-pedagógicas que pretendem avaliar as aprendizagens dos alunos devem pressupor o seu envolvimento global no processo de E-A (Batista, Moura & Graça, 2019). Pretendendo verificar as aprendizagens adquiridas pelos discentes, o professor poderá valer-se de procedimentos e instrumentos avaliativos, tendo em conta as suas necessidades reais (Fernandes, et al., 2014). Simões et al. (2014) reforçam ainda que devemos aplicar um quadro conceptual de avaliação, para que possamos saber qual o rumo a seguir e quais as opções mais válidas para os objetivos que pretendemos atingir. Conforme as premissas já referidas, tencionamos desenvolver um processo de avaliação dinâmico, autêntico e contínuo, crendo que os alunos teriam assim maioríssimas oportunidades para tornar as suas aprendizagens significativas. Conforme as ideias de Batista (2019), pretendemos selecionar os modelos de ensino e utilizar práticas avaliativas que centrassem o aluno no processo de E-A, equacionando o nível inicial dos alunos e traçando objetivos futuros.

Posto isto, na tabela 3 é possível observar as estratégias de ensino e os instrumentos de avaliação utilizados na PL, adequando as nossas intervenções didático-pedagógicas às necessidades, potencialidades e motivações reais dos estudantes.

Tabela 3: Instrumentos e Estratégias de operacionalização

Estratégias e/ou Instrumentos	Propósitos de utilização	Momento(s) de aplicação
Registo Diário de Aula	Anotar o desempenho dos alunos em 3 domínios: (i) cognitivo; (ii) psicomotor; e (iii) sócio-afetivo.	A Fo
Fichas de Registo	Registar a performance dos alunos nas várias componentes críticas definidas para cada matéria de ensino.	AI e AS
<i>Fitescola</i>	Bateria de testes para avaliar a Aptidão Física e CC dos alunos.	AI e AS
Gravações/Filmagens das aulas	Observação indireta, aumentando a fiabilidade das avaliações realizadas.	AI, A Fo e AS
Gravações/Filmagens realizadas pelos próprios alunos no ensino à distância	Responsabilizar os alunos sobre os meios em que serão avaliados. Observação indireta, aumentando a fiabilidade das avaliações realizadas.	AI, A Fo e AS

Escala Subjetiva de Esforço (PSE)	Averiguar a autoavaliação do esforço dos alunos em vários momentos das aulas (Robertson et al. 2005), comparando-o com os seus reais valores alcançados.	AI, AFo e AS
Acelerómetros	Avaliar a percentagem de AFMV dos alunos nas várias aulas, averiguando o seu nível de AF.	AI, AFo e AS
Cardiofrequencímetros	Monitorizar a frequência cardíaca dos alunos nas aulas.	AI, AFo e AS
<i>Kahoot!</i> e <i>Quizzizz</i>	Utilizar plataformas digitais de aprendizagem para tornar os processos de avaliação e aprendizagem dinâmicos, lúdicos e motivantes para os alunos.	AI e AS
Alunos planificam situações de aprendizagem	Apurar se os alunos desenvolveram conhecimentos que lhes permitem planificar uma situação de aprendizagem que objetive desenvolver um conteúdo específico.	AFo
Questionamento constante	Aferir os conhecimentos dos alunos relativos aos conteúdos das aulas.	AFo

4.1.4. Resultados da Intervenção

No processo de PL, monitorizou-se a Aptidão Física e CC dos alunos da turma 1 do 9º ano em três momentos distintos: (i) na primeira aula do ano letivo; (ii) após lecionar a UD de Aptidão Física através do MED; e (iii) na última aula do ano letivo. As três monitorizações realizaram-se em aulas de 90 minutos. Através destas avaliações, pretendi alcançar os seguintes objetivos: (i) realizar as avaliações iniciais, de processo e finais dos alunos; (ii) recolher dados significativos que avaliem a evolução dos alunos nestas componentes ao longo do ano letivo; (iii) apurar qual o impacto que as UD lecionadas e a minha intervenção pedagógica teve no seu desenvolvimento; e (iv) averiguar os efeitos do ensino à distância, entre janeiro e abril, nos índices físicos e corporais dos alunos.

A primeira delas concretizou-se a 21 de setembro e destinou-se não só à recolha de dados para caracterizar a turma, como também à realização da AI dos alunos. Esta foi essencial para poder planear as intervenções pedagógicas. A segunda avaliação efetuou-se a 17 de novembro, após a realização da UD de Aptidão Física através do MED. Esta avaliação foi fundamental para averiguar o impacto da UD já referida na Aptidão Física e CC dos alunos, sendo uma avaliação de processo coerente. Por último, realizou-se a AS no dia 15 de junho. Esta marcou o final da minha intervenção pedagógica na turma, podendo apurar o impacto do processo E-A desenvolvido nas aptidões dos alunos.

Relativamente aos conteúdos abordados, entre a primeira e a segunda avaliação realizou-se uma UD de Aptidão Física através do MED. Já entre a segunda e a terceira avaliação foram realizadas: (i) avaliações diagnósticas das matérias de ensino; (ii) UD de

ARE – Dança lecionada presencialmente (i.e., 2 primeiras aulas) e à distância (i.e., 6 últimas aulas); (iii) UD de Atletismo, DC e Aptidão Física em ensino à distância; (iv) UD de Voleibol presencialmente; e (v) revisão dos conteúdos das matérias lecionadas apenas à distância (i.e., últimas 6 aulas)

Relativamente aos instrumentos de avaliação, seguiu-se os procedimentos protocolares da Aptidão Física e CC descritos no Manual de Procedimentos Protocolares do EFERAM-CIT (Rodrigues & Pinto, 2020). Neste manual é referida a obrigatoriedade dos professores estagiários realizarem a avaliação à Aptidão Física e CC dos alunos em dois momentos distintos: AI e AS do ano letivo. A estes, acrescentamos um momento de avaliação intermédio, acreditando que esta decisão traria coerência ao processo E-A.

Para o tratamento dos dados realizou-se uma análise *ANOVA* de medidas repetidas. Pretendeu-se averiguar se existem diferenças com significado estatístico nos testes motores e medições corporais realizadas ao longo dos três momentos de avaliação.

4.1.4.1. Testes Motores

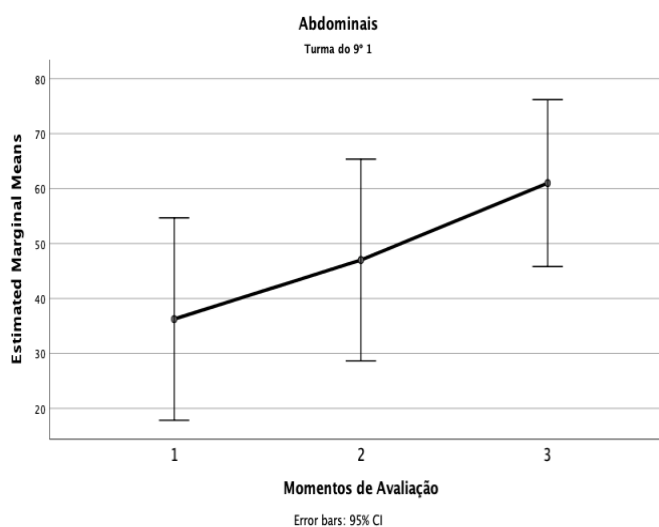


Gráfico 1: Avaliação em 3 momentos do teste motor dos abdominais do 9º1

O teste *ANOVA* de medidas repetidas revelou significado estatístico no teste dos Abdominais, ao longo das avaliações do ano letivo nesta componente da Aptidão Física, $p=.018$.

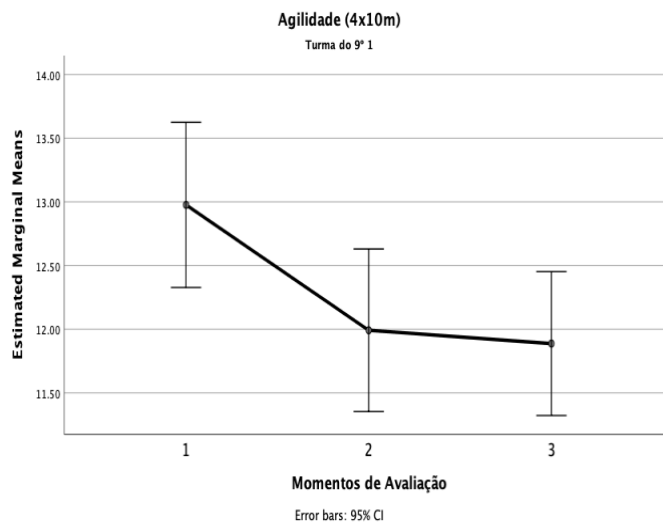


Gráfico 2: Avaliação em 3 momentos do teste motor da agilidade do 9º1

O teste *ANOVA* de medidas repetidas revelou significado estatístico no teste da Agilidade, ao longo das avaliações do ano letivo nesta componente da Aptidão Física, $p < .001$.

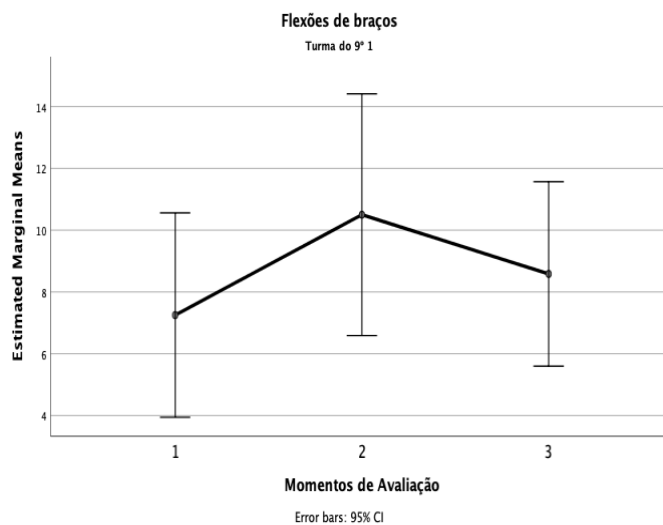


Gráfico 3: Avaliação em 3 momentos do teste motor das flexões de braços do 9º1

O gráfico 3 demonstra uma melhoria na performance do momento 1 para o momento 2 e um decréscimo do momento 2 para o momento 3. Contudo, o teste *ANOVA* de medidas repetidas não revelou significado estatístico no teste das flexões de braços, $p = .248$.

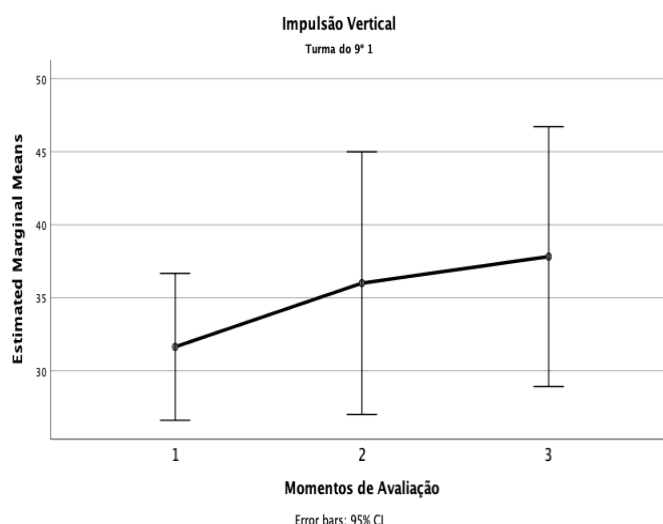


Gráfico 4: Avaliação em 3 momentos do teste motor da impulsão vertical do 9º1

Embora o gráfico 4 demonstre uma melhoria na performance desde o momento 1 até ao momento 3 nesta componente, o teste *ANOVA* de medidas repetidas não revelou significado estatístico no teste da impulsão vertical, $p=.056$.

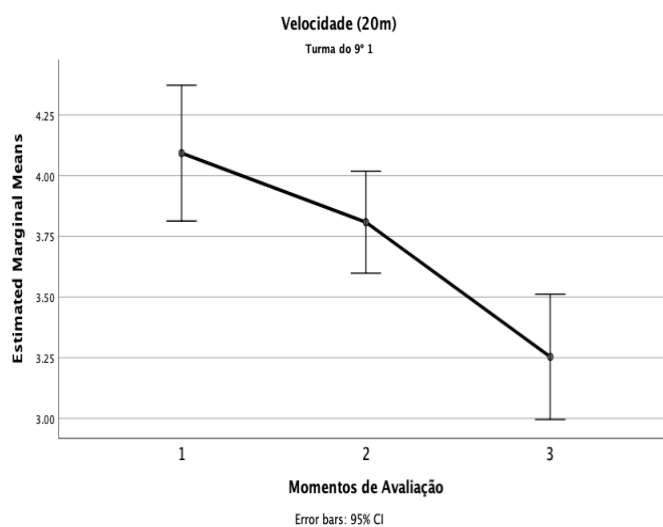


Gráfico 5: Avaliação em 3 momentos do teste motor da velocidade do 9º1

O teste *ANOVA* de medidas repetidas revelou significado estatístico no teste da Velocidade, ao longo das avaliações do ano letivo nesta componente da Aptidão Física, $p<.001$.

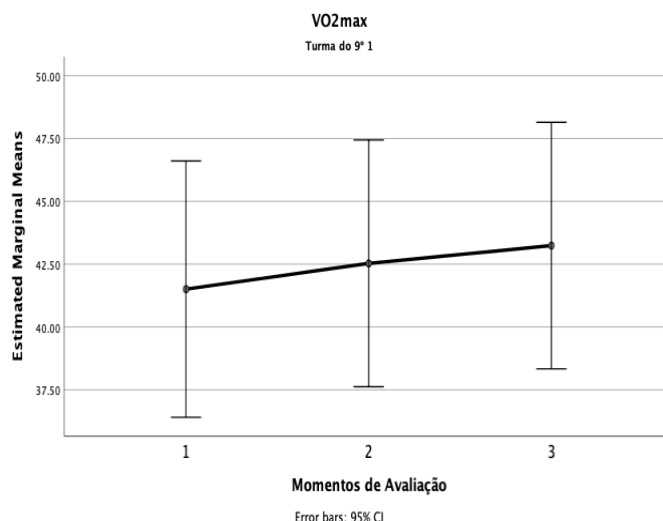
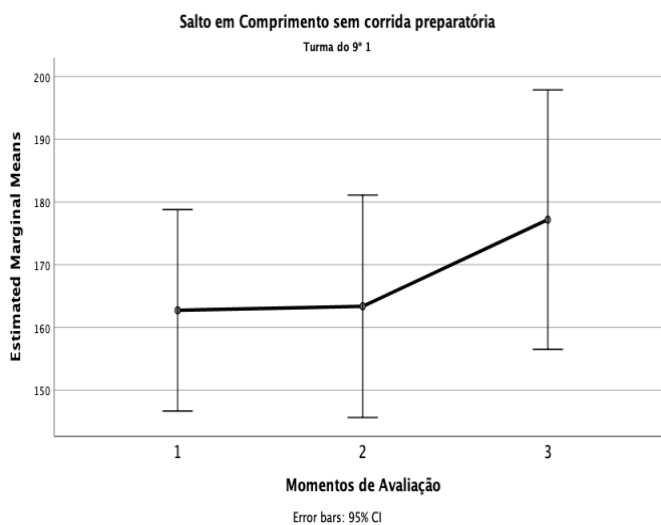


Gráfico 6: Avaliação em 3 momentos do teste motor do vaivém do 9º1

Embora o gráfico 6 demonstre uma melhoria na performance desde o momento 1 até ao momento 3 nesta componente, o teste *ANOVA* de medidas repetidas não revelou significado estatístico no teste do vaivém, $p=.190$



do 9º1

Gráfico 7: Avaliação em 3 momentos do teste motor do salto em comprimento sem corrida preparatória

O teste *ANOVA* de medidas repetidas revelou significado estatístico no teste do Salto em Comprimento sem corrida preparatória, ao longo das avaliações do ano letivo nesta componente da Aptidão Física, $p=.014$.

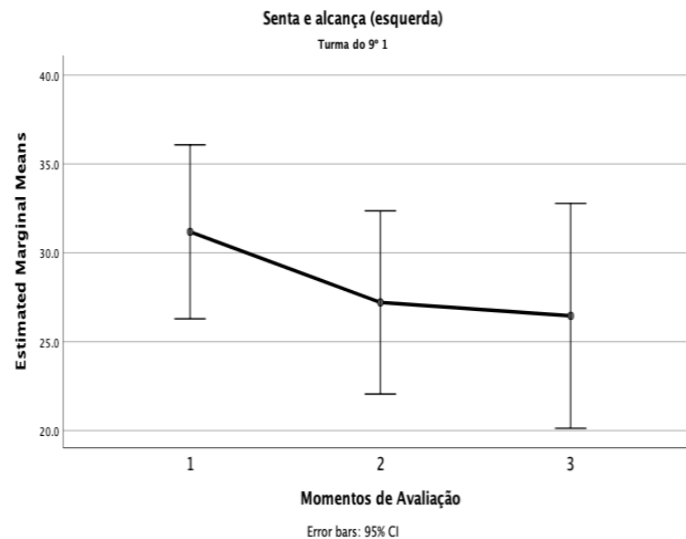


Gráfico 8: Avaliação em 3 momentos do teste do senta e alcança (esquerda) do 9º1

O teste *ANOVA* de medidas repetidas revelou significado estatístico no teste do senta e alcança (esquerda), ao longo das avaliações do ano letivo nesta componente da Aptidão Física, $p=.015$.

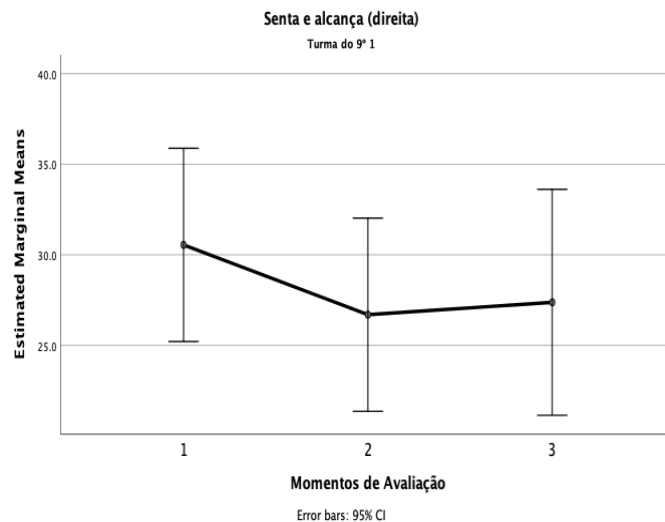


Gráfico 9: Avaliação em 3 momentos do teste do senta e alcança (direita) do 9º1

O teste *ANOVA* de medidas repetidas revelou significado estatístico no teste do senta e alcança (direita), ao longo das avaliações do ano letivo nesta componente da Aptidão Física, $p=.022$.

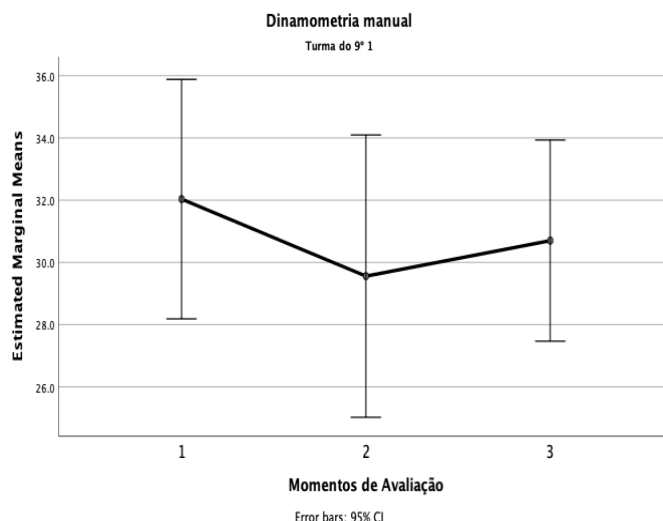


Gráfico 10: Avaliação em 3 momentos da dinamometria manual do 9º1

O gráfico 10 demonstra um decréscimo na performance do momento 1 para o momento 2 e uma melhoria do momento 2 para o momento 3. Contudo, o teste *ANOVA* de medidas repetidas não revelou significado estatístico para o teste da dinamometria manual, $p=.119$.

4.1.4.2. Composição Corporal

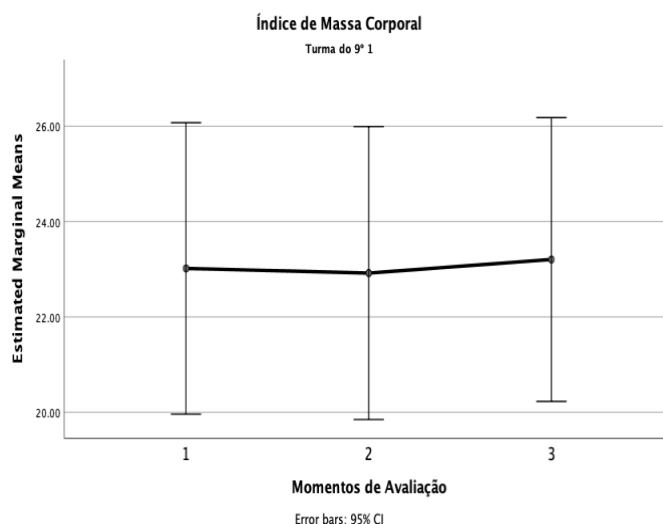


Gráfico 11: Avaliação em 3 momentos do IMC do 9º1

O gráfico 11 demonstra um ligeiro decréscimo do IMC do momento 1 para o momento 2 e um aumento do momento 2 para o momento 3. Contudo, o teste *ANOVA* de medidas repetidas não revelou significado estatístico para o IMC, ao longo das avaliações do ano letivo nesta componente da CC, $p=.766$.

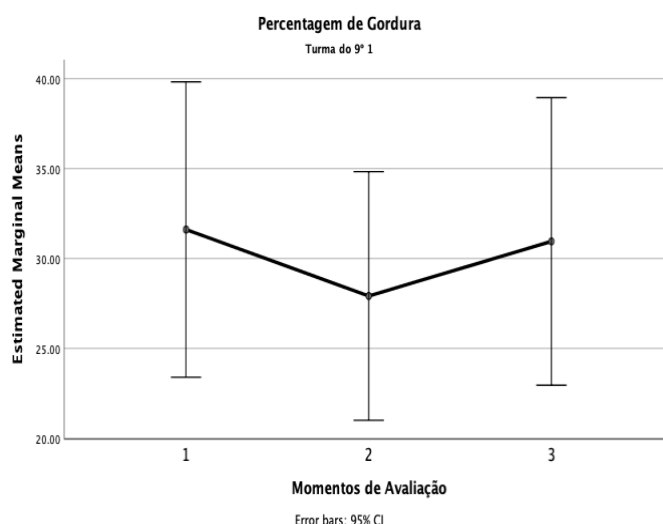


Gráfico 12: Avaliação em 3 momentos da percentagem de massa gorda dos alunos do 9º1

O teste *ANOVA* de medidas repetidas revelou significado estatístico na percentagem de gordura dos alunos, ao longo das avaliações do ano letivo nesta componente da CC, $p=.026$.

4.1.4.3. Análise dos Resultados e Principais Conclusões

Refletindo sobre os resultados obtidos, os alunos evoluíram da avaliação 1 para a avaliação 2. Entre estas avaliações foi lecionada a UD de Aptidão Física. Confirma-se assim que o MED transporta um sentido valorativo para o desenvolvimento cognitivo, físico e social dos alunos. Numa próxima abordagem poderei focar os dias de treino maioritariamente em trabalho de flexibilidade, já que as restantes componentes são fortemente estimuladas nas competições.

Embora tenha havido 3 meses de confinamento entre a segunda e a terceira avaliação, os alunos conseguiram melhorar significativamente os seus índices em 4 testes motores: (i) abdominais; (ii) agilidade; (iii) impulsão vertical; e (iv) salto em comprimento sem corrida preparatória. Deste modo, é visível que o trabalho realizado durante 6 meses, 3 deles em ensino não presencial, foi impactante o suficiente para que os alunos continuassem a desenvolver as suas capacidades físicas. O confinamento trouxe vários obstáculos à leção das aulas de EF e seus conteúdos. Contudo, mantendo o foco na Aptidão Física e manifestando aos alunos a importância de se realizar exercício físico regularmente, demonstrou-se possível alcançar resultados significativos.

Quanto aos dados da CC, apenas a percentagem de MG obteve valores de significância entre as 3 avaliações. Com a leção da UD de Aptidão Física os alunos

diminuíram os seus índices de MG. Comprova-se a validade de se lecionar uma UD de Aptidão Física através do MED para a diminuição deste percentual. Infelizmente, os resultados significativos foram atenuados pelo ensino à distância.

Acredito que estas 3 avaliações são um ponto diferenciador da minha PL. Esta decisão vem valorizar a intervenção científico-pedagógica concretizada pelo nosso NE.

A Aptidão Física foi um dos focos centrais da minha atuação. Os dados revelam a importância de que esta seja uma componente trabalhada transversalmente. Foi visível o impacto positivo que a UD de Aptidão Física através do MED teve no desenvolvimento das capacidades físicas, cognitivas, relacionais e na sua motivação para a EF.

Através do projeto EFERAM-CIT foi possível reforçar as competências no contexto do trabalho de investigação na área da EF. Os inúmeros benefícios da sua utilização na PL pelos professores estagiários estão evidenciados no subcapítulo 4.1.6.

Em processo formativo, certamente que errei ao longo do processo E-A. Porém, o importante centra-se na reflexão e nas aprendizagens que desenvolvi a partir desses erros. Terminei este subcapítulo com a certeza de que dei o meu melhor para conseguir que os alunos pudessem desenvolver significativamente as suas competências.

4.1.5. Autonomia e Flexibilidade Curricular

O projeto de autonomia e flexibilidade curricular tem vindo a ser praticado pela EB23DEBC à três anos consecutivos, através da operacionalização do Programa do XXI Governo Constitucional. Este analisa a educação como um meio privilegiado de promoção das aprendizagens significativas dos alunos, referindo-se à autonomia e flexibilidade curricular como possíveis alicerces do processo de mudança dos paradigmas educacionais (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho). Em complementaridade, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, apresenta os princípios orientadores para o currículo dos ensinos básico e secundário. Os estabelecimentos de ensino têm autonomia para a construção e/ou (re)adaptação dos currículos académicos. Espera-se que as escolas rentabilizem este fator para que os alunos tenham maior possibilidade em desenvolver as aprendizagens essenciais perspetivadas pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Este ideal é partilhado por Almada et al. (2008), referindo-se às necessidades e potencialidades educativas dos alunos como um dos pontos basilares para a estruturação de qualquer proposta educativa.

Pretendendo desenvolver a flexibilidade curricular, cada ciclo de ensino realizou semanalmente uma reunião dedicada a esta temática. A sua concretização visava: (i)

trocar ideias e/ou estratégias para se desenvolver atividades deste cariz; (ii) partilhar com os restantes docentes as atividades colaborativas dinamizadas por docentes; e (iii) refletir sobre o impacto que as atividades já promovidas tiveram nas aprendizagens dos alunos.

Sendo este um ano atípico devido à COVID-19, os professores do CT do 9º1 apenas dinamizaram uma atividade que elevasse os benefícios da flexibilidade curricular. Esta consistiu na montagem de um *quiz* através da plataforma *Kahoot*, contendo 4 questões de cada disciplina. Relativamente à EF, decidimos que seriam efetuadas questões das seguintes matérias de ensino: (i) Aptidão Física; (ii) ARE; (iii) DC; e (iv) Atletismo. A atividade concretizou-se no último dia de aulas (i.e., 18 de junho), tendo a colaboração de todos os docentes da turma. Esta atividade notou-se como um momento benéfico para o desenvolvimento e consolidação das aprendizagens dos alunos sobre as diversas unidades curriculares.

Acreditando na valorização educativa que os princípios da flexibilidade curricular detêm, o nosso NE pretendeu desenvolver mais uma atividade a partir destes fundamentos. Nesta perspetiva, a turma 1 do 9º ano dinamizou a atividade do “Telejornal da Educação Física”, através da UD de Aptidão Física lecionada através do MED. Visando a construção e posterior apresentação do evento culminante, etapa conclusiva deste modelo de ensino, o trabalho interdisciplinar foi potenciado entre as disciplinas de TIC, Português, FPS e EF. Os alunos gravaram momentos das aulas de EF, redigiram entrevistas nas aulas de Português, gravaram-nas nas aulas de FPS e editaram todo o trabalho nas aulas de TIC. Assim, pretendeu-se consciencializar os alunos sobre a ligação coerente entre as várias disciplinas que perfazem o seu currículo escolar.

Tendo em conta o documento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, pretendeu-se com este trabalho colaborativo desenvolver princípios, áreas de competência e valores transversais às várias disciplinas, como: (i) princípios (i.e., aprendizagem, inclusão, estabilidade, adaptabilidade e ousadia, coerência e flexibilidade, sustentabilidade e base humanista); (ii) áreas de competência (i.e., linguagens e textos, informação e comunicação, pensamento crítico e criativo, raciocínio e resolução de problemas, saber científico e tecnológico, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, bem-estar, saúde e ambiente, sensibilidade estética e artística e consciência e domínio do corpo; e (iii) valores (i.e., liberdade, responsabilidade e integridade, cidadania e participação, excelência e exigência, curiosidade, reflexão e inovação).

As principais conclusões que retiro das experiências usufruídas em meio educativo são: (i) a utilização das novas tecnologias, em momentos oportunos e com as finalidades corretas, podem potencializar as aprendizagens dos alunos; (ii) a flexibilidade curricular interliga os conhecimentos entre as disciplinas, promove o trabalho colaborativo entre docentes e permite que se desenvolva aprendizagens transversais ao currículo académico dos estudantes; (iii) as propostas educativas devem concretizar-se em ambientes de aprendizagem motivantes, indo ao encontro das necessidades reais dos estudantes; e (iv) o MED é uma ferramenta potenciadora das aprendizagens dos alunos, sendo um alicerce para a promoção da flexibilidade curricular e da interdisciplinaridade.

Em síntese, considero que estes projetos vêm contribuir para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos a partir de ambientes inovadores, diferenciados e colaborativos, mantendo-os como agentes construtores dos seus conhecimentos. Acreditando que é sempre possível ir mais além, considero que os docentes deverão desenvolver mais projetos educativos que envolvam estas diretrizes, objetivando um maior número de ofertas educativas dadas aos alunos, no sentido de que as suas aprendizagens e expectáveis transformações sejam ainda mais significativas.

4.1.6. Projeto EFERAM-CIT

Graça (2018) refere-se à ecologia do sistema educativo como um processo gerador de inúmeras complexidades que dificultam ao professor e aos alunos comprometerem-se seriamente com a qualidade, consistência e profundidade das aprendizagens. Com base neste pressuposto e acreditando que enfrentamos tempos de mudança na educação, os investigadores da UMA desenvolveram o projeto de investigação intitulado por “Educação Física nas Escolas da RAM – Compreender, Intervir, Transformar” (EFERAM-CIT). Este projeto detém parcerias com a Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia e com os estabelecimentos de ensino em que decorrem os EP. A UMA, mais propriamente o MEEFEBS, tem elevado por mérito próprio o seu reconhecimento na RAM devido à sua importância no desenvolvimento da EF escolar. O EFERAM-CIT liga-se também diretamente às diretrizes e finalidades espelhadas nos programas de EF (ver sinopse em <https://eferamcit.wixsite.com/eferamcit>).

Lopes et al. (2018) pretendem desenvolver uma panóplia de estudos e análises que possam contribuir para a rotura e reformulação do quadro educativo, visando o potenciamento educativo da EF enquanto meio privilegiado para a transformação dos

alunos. Este projeto permitiu-nos desenvolver investigação científico-pedagógica determinante para a valorização das várias atividades de estágio concretizadas.

Das inúmeras ferramentas que dispomos para a nossa investigação criteriosa ao longo do ano de estágio, destaco: (i) instrumentos de dados pessoais, demográficos, socioeconómicos, estilos de vida, hábitos de saúde e informações escolares; (ii) teste sociométrico, visando verificar as dinâmicas relacionais e grupais; (iii) avaliação da cognição dos alunos através do *Cognitive Telephone Screening Instrument* (COGTEL) de Kliegel, Martin e Jager (2007); (iv) tecnologias de monitorização da AF (i.e., acelerómetros de modelo WGT3X da *Actigraph* e cardiofrequencímetros); (v) questionários de avaliação da motivação e atitude dos alunos perante as aulas de EF (Pereira, Carreiro da Costa & Diniz, 2009); (vi) bateria de testes *Fitescola* para avaliar os índices físicos; (vii) avaliação da CC através do protocolo de Marfell, Olds, Stewart e Carter (2006); e (viii) modelos de ensino que seguem uma perspetiva cognitivista (Almada et al., 2008; TGfU, Bunker & Thorpe, 1982) e construtivista (i.e., MED, Siedentop et al., 2004) das aprendizagens dos alunos.

A título de exemplo, a atividade de caracterização da turma, dá oportunidade a todos os docentes do CT de seguir a ideia transmitida por Gouveia, Rodrigues, Correia, Alves e Lopes (2018) de que a investigação concretizada no âmbito do EP possibilita analisar as motivações e os estilos de vida dos alunos, podendo adequar as estratégias de ensino a utilizar. Concordante como esta perspetiva, Metzler (2017) reforça que o conhecimento sobre as várias dimensões que preenchem os alunos é um fator basilar para que o professor consiga desenvolver uma intervenção pedagógica eficaz.

A profissão docente vai muito para além da apresentação de conteúdos para que os alunos os possam memorizar, mais ainda na área de EF. Gouveia et al. (2018) referem que ser professor requer: (i) conhecimento científico e pedagógico perante a sua área de intervenção; (ii) dominar um conjunto de habilidades de ensino; e (iii) refletir criticamente e autoavaliar-se. Este ponto de vista leva-me a crer que uma intervenção pedagógica baseada em evidência científica é claramente uma competência basilar para a docência. O projeto EFERAM-CIT permitiu-nos recolher e usar criteriosamente dados de investigação dos nossos alunos que se notaram determinantes nas decisões pedagógicas.

Tendo em conta os pressupostos já reforçados, este projeto possibilitou a realização e a interligação entre as várias atividades de estágio, desenvolvendo uma intervenção pedagógica centrada no aluno. Foi possível aprofundar as competências relevantes para a docência em contexto de trabalho e investigação na área de EF. Uma

das aprendizagens mais significativas neste processo de estágio centrou-se na pertença a uma equipa de campo, no trabalho desenvolvido através de protocolos científicos e na oportunidade de conhecer novas metodologias e abordagens usadas no campo da investigação. Para além disso, desenvolvemos as nossas competências comunicativas na apresentação de dados científicos a partir dos posters, preparamos comunicações em *powerpoint*, escrevemos relatórios de resultados e suas análises e diferenciamos as práticas mais e menos significativas para as aprendizagens dos alunos. Deste modo, acredito ter desenvolvido competências únicas para a minha valorização individual.

A investigação realizada no âmbito do EP, onde utilizamos as ferramentas deste projeto, foram apresentadas na ACPC: *Educação Física e o Ensino à Distância: Limitações e Potencialidades* (ver subcapítulo 7.2.). Os vários NE apresentaram as metodologias, resultados, análises e reflexões realizadas pela investigação que desenvolveram. Termina este subcapítulo com a convicção que o projeto EFERAM-CIT tem todas as possibilidades para continuar a ser uma referência na RAM, distinguindo-se pelas oportunidades que oferece aos professores estagiários para experienciarem processos educacionais que vêm reformular o quadro global do ensino. Assim perspetiva-se que estes levem consigo a visão da urgência de se promover uma rutura nos paradigmas educacionais, através de investigações suportadas por evidência científica.

4.2. Gestão do Processo ensino-aprendizagem no 2º ciclo: a turma do 5º ano

No desenvolvimento da nossa PL, uma das etapas a realizar expressa-se pela gestão do processo educacional de uma turma inserida num ciclo de ensino diferenciado (i.e., 2º ciclo) daquele que lecionamos ao longo do ano letivo.

Seguindo esta ideologia, foi realizada uma divisão temporal do ano letivo de uma turma do 2º ciclo da EBSAAS por todos os professores estagiários do MEEFEBS, para que pudéssemos equitativamente promover aprendizagens aos alunos dessa turma. Pensou-se que seria proveitoso tanto para os alunos como para os professores que as intervenções ocorressem continuamente. Assim, cada professor teve a oportunidade de lecionar seis aulas seguidas, equivalente a duas semanas de aulas.

Para a construção do planeamento do processo de E-A desta turma de 2º ciclo (5º ano), tivemos em conta: (i) o documento facultado pelo professor titular da turma com as matérias de ensino a lecionar; (ii) o processo de AI efetuado no início da intervenção pedagógica; e (iii) os recursos materiais e espaciais a que tínhamos acesso.

Ressalvo que não tínhamos quaisquer informações relativas aos níveis de Aptidão Física dos alunos desta turma. Assim sendo, iniciamos a nossa intervenção realizando uma AI a tais aptidões, recolhendo dados passíveis de serem analisados, planificando a nossa intervenção em consequência dos resultados obtidos.

4.2.1. Caracterização da Turma

A turma de 2º ciclo é composta por 21 alunos. Tendo idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos, a turma apresenta 11 alunos no sexo masculino e 10 no sexo feminino.

Os horários destinados às aulas de EF foram os seguintes: (i) segunda-feira das 9h15 às 10h00; (ii) terça-feira das 11h05 às 11h50; e (iii) quinta-feira das 8h30 às 9h15.

Toda a informação recolhida antes da lecionação das aulas ocorreu por 3 vias: (i) conversa informal com os professores estagiários que já tinham realizado a sua intervenção pedagógica nesta turma; (ii) diálogo com o professor titular da mesma; e (iii) observação de duas aulas lecionadas anteriormente à nossa intervenção.

No que concerne aos traços de personalidade analisados na turma, existem 3 alunos capazes de influenciar os seus pares. Verifiquei que uma aluna detém o papel de líder perante as outras meninas. Há dois rapazes capazes de destabilizar os colegas manifestando frequentemente, nos momentos de instrução e de transição de atividades, comportamentos desvio. Esta análise permitiu-me gerir o processo E-A cautelosamente.

Na perspetiva relacional observei a existência de uma tendência clara para a diferenciação por sexo, condição natural nestas faixas etárias.

Com base nos resultados alcançados através da AI, verificou-se que os alunos apresentavam fragilidades em algumas componentes, tais como: (i) força (i.e., abdominal, dos membros superiores e dos membros inferiores); (ii) velocidade; (iii) resistência cardiorrespiratória; e (iv) desmotivação para a realização das aulas de EF e para a prática desportiva. Deste modo, estas foram as componentes definidas como prioritárias para serem trabalhadas ao longo da nossa intervenção.

4.2.2. Lecionação das Aulas

Acredito que só deva intervir perante uma turma caso possa fazê-lo eficaz e intencionalmente. Como já tínhamos finalizado a nossa investigação científica com a implementação de uma UD de Aptidão Física através do MED nas nossas turmas de 8º e 9º anos e que os resultados foram surpreendentemente positivos, decidimos também neste ciclo de ensino realizar uma UD implementando o mesmo sistema competitivo, com as

devidas adaptações devido à maturação biológica dos alunos. Assim, a intervenção realizou-se em 12 blocos de 45 minutos, correspondendo a um total de 9 horas, subdivididas pelos professores estagiários do nosso NE.

Foi possível compreender, a partir da observação de duas aulas lecionadas por um professor estagiário antes da nossa intervenção, que os alunos apresentam grande motivação para a realização de jogos pré-desportivos. Seria então de total pertinência trabalhar a Aptidão Física assumindo uma abordagem mais lúdica e competitiva.

Face às características que especificaram a nossa intervenção da UD de Aptidão Física através do MED com as nossas turmas de estágio, compreendemos que seria fundamental realizar alguns ajustes em termos das metodologias a utilizar para que todos os alunos pudessem atingir os objetivos traçados, mantendo-os num processo desafiante.

Embora o nível de proficiência da turma fosse médio, os alunos apresentavam pouca motivação para a prática da EF, sendo importante utilizar estratégias que elevassem os seus índices motivacionais. Verificou-se que o uso de situações competitivas fez com que os alunos aumentassem a sua motivação pela prática desportiva.

Para a leção desta UD foi fulcral que estruturássemos 4 equipas homogéneas entre elas e heterogéneas dentro de si. Como o nosso conhecimento sobre a turma era escasso, fez todo o sentido pedir o auxílio ao professor titular da turma para a criação das 4 equipas, tornando as situações de aprendizagem equilibradas e desafiantes.

Considerei essencial promover um maior clima relacional no seio da turma e potenciar a aceitação de todos os alunos perante os seus colegas. Fiz questão de que todas as equipas apresentassem elementos do sexo masculino e feminino. Assim, os alunos puderam partilhar ideias e pensamentos e desenvolver laços de amizade independentes do sexo.

Para a leção das minhas aulas procurei prestar atenção às sugestões fornecidas pelo professor titular da turma, aos *feedbacks* fornecidos pelos professores estagiários que lecionaram anteriormente e aos dados das observações realizadas.

4.2.3. Resultados da Intervenção

Após constarmos na nossa investigação nas turmas do 3º ciclo, melhorias significativas na maioria dos testes físicos realizados, seleccionamos 6 testes para realizar a esta turma. Estes foram efetuados nas duas primeiras aulas. Tomamos esta decisão devido a várias problemáticas que nos impediu de realizar uma intervenção mais completa, nomeadamente: (i) o contexto epidemiológico se ter agravado na RAM, não

sendo possível uma equipa estar presente na escola para realizar os procedimentos protocolares ao nível da realização dos testes físicos e CC; e (ii) a turma do 5º possuía aulas de EF distribuídas por 3 blocos de 45 minutos semanais, pelo que todos os procedimentos envolvidos nas avaliações ocupariam 2 a 3 aulas de EF.

Com base nestes constrangimentos, os testes físicos da bateria do *Fitescola* em que a turma foi avaliada foram os seguintes: (i) flexões de braços; (ii) abdominais; (iii) velocidade (20m); (iv) agilidade (4x10m); (v) salto vertical; e (vi) vaivém.

Ao longo das 6 aulas que lecionei e das 6 aulas lecionadas pela minha colega estagiária, foi realizada uma investigação comparando as avaliações pré e pós intervenção dos testes motores já mencionados. Para além de uma avaliação quantitativa, também aplicamos o questionário da motivação para as aulas de EF. Aquando do término da intervenção, inserimos uma questão aberta para recolher as principais impressões dos alunos acerca da abordagem utilizada.

4.2.3.1. Testes Motores

Realizando uma análise sintética, observou-se na turma uma melhoria estatisticamente significativa do pré-teste para o pós-teste em todos os testes motores realizados, depois da participação numa UD de Aptidão Física e jogos pré-desportivos.

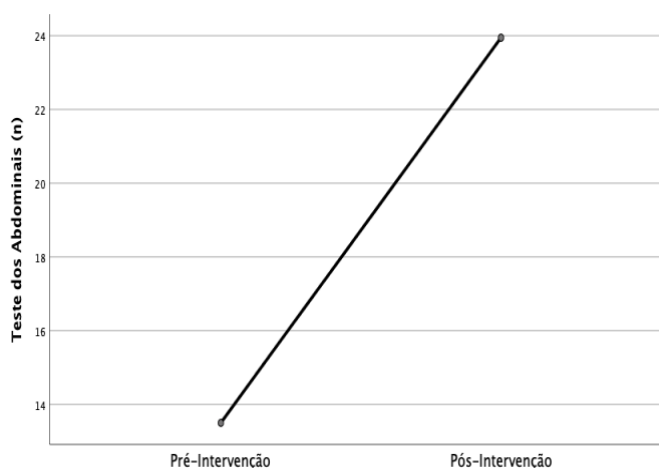


Gráfico 13: Avaliações Pré e Pós Intervenção do Teste dos Abdominais da turma do 5º ano

No teste dos abdominais, verificou-se uma melhoria estatisticamente significativa da avaliação pré-intervenção para a avaliação pós-intervenção. Os resultados obtidos demonstram que os alunos conseguiram melhorar em média a sua performance em 10 repetições, $p=.036$.

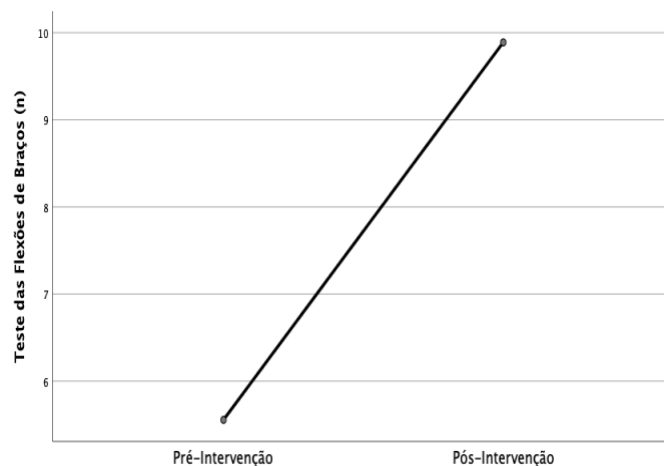


Gráfico 14: Avaliações Pré e Pós Intervenção do Teste das Flexões de Braços da turma do 5º ano

No caso do teste das flexões de braços verificou-se um efeito de interação significativo entre o programa de intervenção e o tempo. Existiu uma mudança na performance neste teste motor ao longo da UD. O efeito significativo pode ser comprovado com o resultado de significância, $p=.004$.

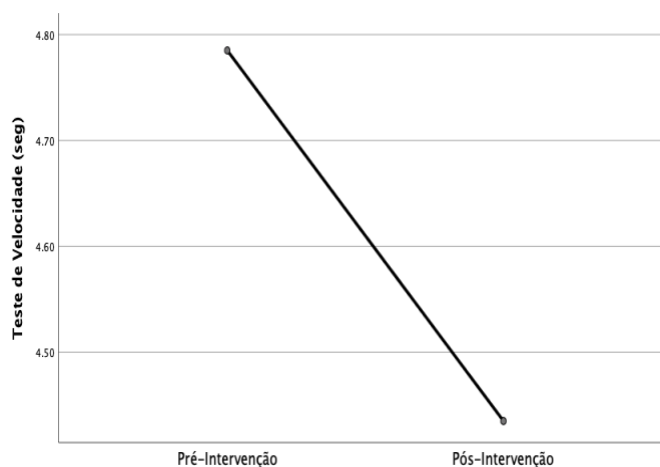


Gráfico 15: Avaliações Pré e Pós Intervenção do Teste de Velocidade (20m) da turma do 5º ano

Relativamente ao teste de velocidade, podemos verificar no gráfico 15 que existiu uma diminuição significativa na média do tempo em que os alunos conseguiram realizar o percurso, $p<.001$.

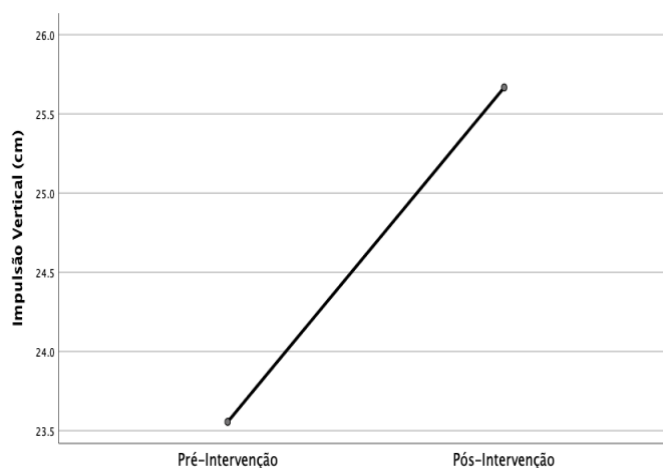


Gráfico 16: Avaliações Pré e Pós Intervenção do Teste de Impulsão Vertical da turma do 5º ano

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. Os resultados alcançados expressam tal evolução, $p=.037$.

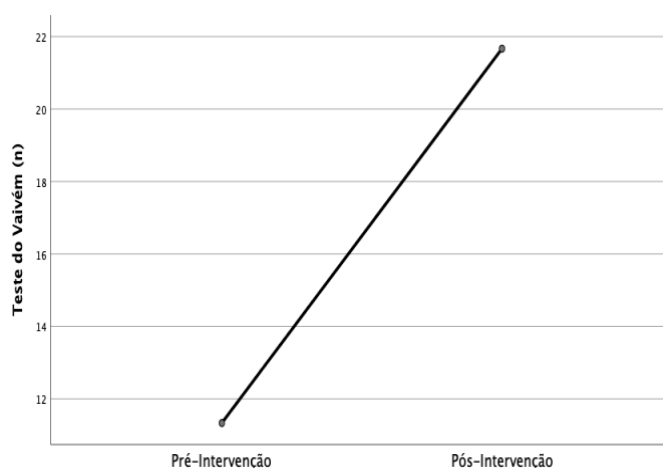


Gráfico 17: Avaliações Pré e Pós Intervenção do Teste do Vaivém da turma do 5º ano

Os resultados conseguidos do teste do vaivém demonstram que houve uma melhoria significativa na performance dos alunos, expressos em média pelo aumento de 10 percursos por aluno, quando comparadas as avaliações pré e pós-intervenção, $p<.001$.

4.2.3.2. Motivação

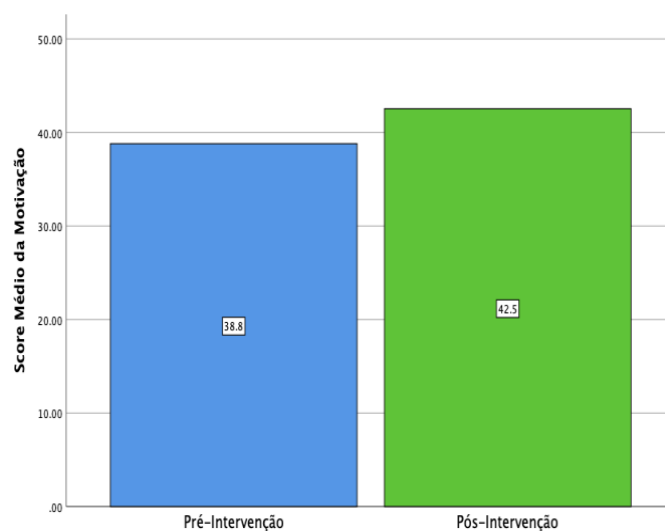


Gráfico 18: Avaliações Pré e Pós Intervenção da Motivação da turma do 5º ano

Houve um aumento estatisticamente significativo no *score* da motivação da pré-intervenção ($M= 38,8000$, $SD= 4,03909$) para a pós-intervenção ($M= 42,5333$, $SD= 3,20416$), $p=.006$.

4.2.3.3. Avaliação Qualitativa

O impacto da intervenção pedagógica nos alunos foi analisado com a questão: “Diz aquilo que mais gostaste nas aulas de Aptidão Física”. A informação recolhida foi analisada em função da categoria “Motivação e aspetos valorizados pelos alunos”. Foram analisadas as 21 respostas dadas pelos alunos e enquadradas em 2 subdimensões: (i) intervenção dos Professores; e (ii) atividades realizadas nas aulas. Os resultados estão representados na tabela 4. Nesta dimensão “intervenção dos Professores”, 33,33% dos alunos demonstraram a sua satisfação pela forma como lecionamos os conteúdos e principalmente pela relação positiva desenvolvida. Já os restantes 66,67% dos alunos reforçaram a sua satisfação pelas atividades realizadas nas aulas e suas dinâmicas, enquadrando as suas respostas na dimensão “atividades realizadas nas aulas”.

Tabela 4: Avaliação qualitativa da turma 4 do 5º ano na dimensão "Entusiasmo"

Dimensão de análise: Entusiasmo (motivação e aspetos mais valorizados)		Freq. Abs.	Freq. Relat.
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 maneira de como os professores explicavam os exercícios e que foram bondosos connosco, toda a gente gosta de ser bem tratada. 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 os vossos exercícios/jogos”	Intervenção dos Professores	7 33,33%
	“Os Jogos” “[...] e da parte da professora Cláudia dos abdominais e dos jogos” “Aquilo que gostei mais foi o vaivém e os jogos” “O jogo do Mata” “Eu gostei do jogo das esponjas” “Gostei muito de jogar os jogos, principalmente o jogo dos congelados e do mata-piolho” “[...] e os jogos e atividades são muito bons” “Gostei muito de fazer os jogos” “O que mais gostei foi as novas coisas para melhorar as minhas capacidades” “O que eu gostei mais nas aulas dos professores foram vários jogos e exercícios novos [...]” “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, skipping, abdominais. Gostei muito” “Os testes, os jogos e tudo o que nós fizemos”	Atividades realizadas nas aulas	14 66,67%
Total			21 100%

4.2.4. Balanço Geral

A minha intervenção nesta turma da EBSAAS evidenciou-se como uma experiência formativa pessoal e profissional enriquecedora. O nosso NE sentiu que esta seria uma oportunidade imperdível para realizarmos investigação científica. Embora as metodologias de ensino vão ao encontro das utilizadas na turma do 3º ciclo em que realizo o meu EP, as dinâmicas das aulas foram completamente diferentes. Os alunos apresentaram mais problemas ao nível do comportamento, da atenção e da própria motivação para as aulas de EF. Ao longo da minha intervenção educativa tentei desenvolver laços de cumplicidade e comprometimento com os alunos para que o processo educacional pudesse ser eficaz. Acredito que houve uma ascensão positiva nesta minha intervenção. Desenvolvi o meu gosto pelas práticas desportivas, os seus níveis de Aptidão Física e a sua motivação para as aulas de EF, como comprovam os resultados.

Foram implementadas algumas estratégias gerais nesta intervenção, entre elas: (i) estruturação de equipas homogéneas entre si e heterogéneas entre elas; (ii) utilização de um quadro competitivo regular; (iii) lecionação de jogos pré-desportivos; (iv) realização de avaliações pré e pós intervenção nos testes do *Fitescola* e na motivação dos alunos; e (v) realização de uma avaliação qualitativa.

Refletindo criticamente sobre a minha atuação, creio que apresentei inicialmente dificuldades em adequar a terminologia à faixa etária dos alunos. Os discentes tiveram dificuldades iniciais em compreender os conteúdos e seus objetivos. Realizando uma avaliação introspetiva e perante os conselhos do orientador deste processo, acredito ter conseguido moldar progressivamente o meu discurso, tornando-o claro e perceptível. O professor em questão demonstrou possuir vasta experiência na docência e aconselhou-me sempre com o intuito de que as dinâmicas do processo de E-A fossem rentabilizadas.

Relativamente aos resultados obtidos, aferimos que os alunos obtiveram melhorias significativas em todos os testes motores. Os resultados da motivação reportam que houve um aumento estatisticamente significativo na motivação dos alunos para a realização das aulas de EF após a participação nesta UD.

Em suma, a oportunidade que nos foi dada para gerirmos o processo de E-A de uma turma do 2º ciclo tornou-se numa experiência enriquecedora para a nossa formação profissional. Com a conclusão do MEEFEBS serei qualificado para também lecionar neste ciclo de ensino, fazendo todo o sentido passar por esta experiência formativa.

4.3. Assistência às Aulas

4.3.1. Introdução

A assistência às aulas é um dos parâmetros de avaliação pertencentes às linhas programáticas do EP inserido na PL. Esta atividade visa a observação de pelo menos 20 aulas de EF de diferentes professores, exibindo uma dimensão crítico-reflexiva.

Este parâmetro perspectiva o melhoramento da prática pedagógica do docente, devendo refletir sobre: (i) estratégias educativas; (ii) metodologias de ensino; (iii) posicionamento e movimentação do professor no espaço físico da aula; (iv) modo de organização estrutural das situações de aprendizagem; e (v) *feedbacks* transmitidos. Pretende-se assim que o docente tenha a oportunidade de reformular o caminho a seguir, visando o desenvolvimento de um processo de E-A mais significativo.

Segundo o Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de janeiro, no seu artigo 45, declara-se que a observação às aulas deve ser um processo obrigatório na avaliação do desempenho docente. A observação tem vindo a ser valorizada como uma condição reflexiva essencial sobre o desempenho do professor e as práticas pedagógicas que utiliza em aula.

Uma das possibilidades referidas por Silva (2013) é que nas escolas fosse implementado um regime de supervisão cooperativo ao longo da lecionação das aulas, fazendo com que houvesse um registo formal da atuação dos docentes. Reis (2011) diz-nos que a observação possui um papel decisivo para que haja um melhoramento no processo E-A, catalisando a mudança na escola através da transformação do processo educativo. Assim, a observação assume um cariz voluntário, organizado e deliberado, estimulando a capacidade de resolver problemas e refletir sobre os objetivos, fins e resultados alcançados pela prática pedagógica (Costa, 1996; Prudente, 2006; Reis, 2011).

O processo de desenvolvimento reflexivo advém da observação docente e do debate crítico, possibilitando que os professores alterem os seus conhecimentos e crenças e que ajustem as suas intervenções didático-pedagógicas (Reis, 2011). Assim, os principais objetivos desta etapa são os seguintes: (i) fomentar o debate no seio do NE sobre quais os instrumentos de observação a utilizar nas aulas; (ii) potenciar as competências de observação e análise crítica dos professores estagiários; (iii) desenvolver a capacidade de reflexão crítica sobre as nossas práticas educativas e a gestão do processo E-A; (iv) refletir sobre a eficácia de diferentes estratégias e metodologias didático-pedagógicas utilizadas ao longo do processo educacional; (v) repensar novas condutas de intervenção em função das problemáticas observadas; e (vi) otimizar as nossas competências e ferramentas didático-pedagógicas.

4.3.2. Metodologia

4.3.2.1. Procedimentos

Para dar resposta a este parâmetro avaliativo, realizei 29 observações. Foram considerados diferentes contextos, comparando várias intervenções e metodologias de ensino na gestão do processo E-A de diversas turmas. Foram concretizadas primeiramente as observações entre o NE, onde observei aulas de diferentes matérias de ensino da minha colega de estágio (i.e., Atletismo, ARE, DC e Voleibol), perfazendo um total de 4 tempos de 45 minutos, subdivididos por 3 aulas.

Como realizamos o nosso EP no 3º ciclo, consideramos pertinente observar a atuação de docentes em turmas do 2º ciclo. Acabei por analisar a atuação da minha colega em 6 aulas de 45 minutos, perante a turma do 5º4, onde lecionou conteúdos de Aptidão Física através de jogos pré-desportivos. Recolhi assim dados passíveis de serem confrontados pela atuação da minha colega estagiária nos 2º e 3º ciclos de ensino.

Relativamente às observações realizadas à turma do 2º ciclo, para além das já referidas, observei ainda a atuação de mais dois professores estagiários, cada um deles em 1 tempo de 45 minutos, lecionando as matérias de atletismo e jogos pré-desportivos.

Foi equacionado também a observação de 2 aulas de 45 minutos de um professor com experiência na docência de EF. Assim, observei a atuação de uma professora em duas turmas do 5º ano em que a Aptidão Física foi o seu principal foco de atuação.

Para todas as observações já referidas, utilizamos uma ficha de observação idealizada a partir das funções de ensino propostas por Piéron (1982) e Carreiro da Costa (1995). Deste modo, utilizamos os instrumentos propostos pelos docentes da unidade curricular de Pedagogia do Desporto da Licenciatura em EF e Desporto da UMa.

Foi também avaliada a variação da carga externa e interna dos alunos através da acelerometria em 16 aulas de EF das turmas do 3º ciclo. Logo, os dados deste parâmetro constam não só da observação a 8 aulas de um professor experiente que leciona no 3º ciclo de ensino, como também dados referentes a 4 aulas da turma da minha colega estagiária e 4 aulas da turma em que realizo o meu EP. Nesta etapa, procuramos utilizar instrumentos que nos ajudem a averiguar a qualidade da intervenção do docente e a sua influência nas aprendizagens dos alunos. Pudemos assim comparar a UD de Aptidão Física através do MED e a UD de Aptidão Física segundo a prática usual. A partir das ideias de Pinto, Rodrigues, Gouveia, Nóbrega e Lopes (2018), acreditamos que os acelerómetros são ferramentas que possibilitam aos docentes realizar com precisão o processo de diagnóstico, prescrição e controlo, podendo personalizar o processo de E-A.

4.3.2.2. Instrumentos de Avaliação

4.3.2.2.1. Ficha de Observação

A ficha de observação utilizada possui 5 parâmetros avaliativos: (i) apresentação dos conteúdos; (ii) organização da aula; (iii) *feedbacks*; (iv) afetividade; e (v) observação silenciosa. Cada um apresenta subdomínios que avaliam a prestação do professor. Elaborou-se uma escala quantitativa (1-NS; 3-S; 5-SB) para sistematizar as componentes avaliadas. Foi realizado o somatório dos valores obtidos em cada parâmetro e calculada as médias alcançadas. Acrescentou-se um espaço destinado a pequenas notas, melhorando os processos de análise e reflexão do que se observou (ver anexo 2).

4.3.2.2.2. Acelerometria

Os acelerómetros (modelo WGT3X da *Actigraph*) foram utilizados para avaliar a Atividade Física Moderada a Vigorosa (AFMV) dos alunos nas aulas de EF. Medimos objetivamente a intensidade, a duração e a frequência dos movimentos relativos à AF dos alunos. Ao longo das 16 aulas monitorizadas utilizou-se um protocolo de intervenção. Os acelerómetros foram colocados acima da anca e seu lado direito, ajustando-o, sempre que necessário, com um elástico. A programação e armazenamento foram concretizadas com o *software ActLife Monitoring System*, sendo selecionadas *epochs* de 10 segundos.

4.3.2.2.3. Cardíofrequencímetro

Para que se pudesse avaliar a FC, utilizou-se cardíofrequencímetros H10 da Polar. Estes são compostos por uma cinta emissora que se coloca logo abaixo do grande peitoral, i.e., na zona do apêndice xifoide e que regista a FC durante a aula. É efetuada um emparelhamento via *Bluetooth* com os acelerómetros e a descarga dos dados efetua-se a partir do *software ActiLife Monitoring System*.

4.3.2.3. Tratamento dos Dados

No caso da ficha de observação, os seus dados foram tratados através da construção gráfica no *Microsoft Office Excel* versão 15.0. Foram seguidos vários passos, tal como a análise descritiva de cada parâmetro das funções de ensino, caracterizando o docente observado. Refletiu-se também sobre as notas retiradas ao longo da observação das aulas. Relativamente à acelerometria, foram realizadas análises através do programa *SPSS* versão 26.0. Efetuou-se uma análise descritiva e certas análises pormenorizadas para a caracterização do TEM dos alunos, mediante sua percentagem de AVMV nas aulas.

4.3.3. Resultados e Análise dos Dados

A análise dos resultados obtidos foi realizada tendo em conta os instrumentos mencionados. Em termos da ficha de observação, foram equacionados os seguintes tópicos: (i) comparação entre a intervenção do Professor Estagiário vs Professor Experiente no 2º e 3º Ciclos de Ensino; e (ii) intervenção de Professores Estagiários no 2º Ciclo de Ensino. Os cálculos efetuados para a obtenção dos valores presentes nos gráficos basearam-se em valores médios das respetivas funções de ensino das aulas observadas.

Relativamente à acelerometria e aos cardiófrequencímetros, será analisado o seguinte parâmetro: (i) análise da Variação da Carga Externa através da Acelerometria – MED vs Prática Usual. Pretende-se comparar a percentagem de AFMV dos alunos em cada um dos modelos de ensino e refletir sobre as suas implicações pedagógicas.

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

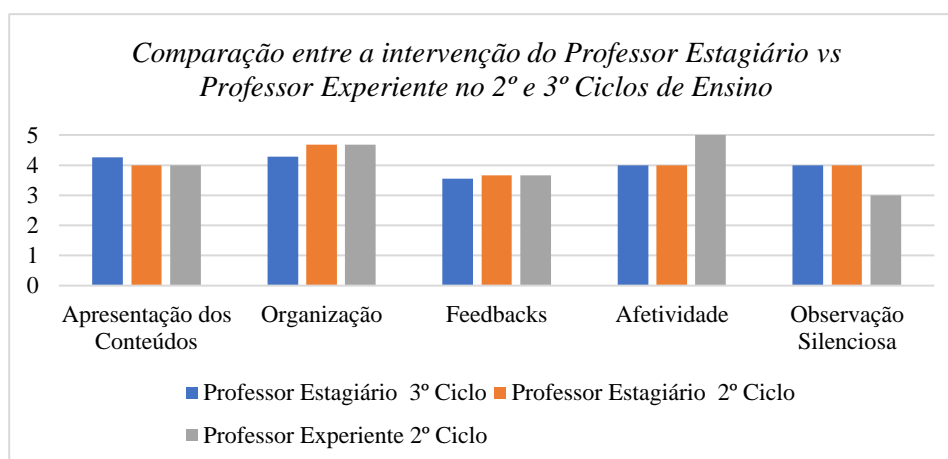


Gráfico 19: Comparação entre a Intervenção do professor estagiário vs professor experiência nos 2º e 3º ciclos de ensino

Estes são dados recolhidos da observação da atuação de dois Professores: (i) a minha colega de estágio numa turma do 3º ciclo e numa turma do 2º ciclo; e (ii) um Professor Experiente na área do ensino observado numa turma de 2º ciclo.

As aulas correspondentes ao Professor Estagiário do 3º ciclo equivalem à lecionação das seguintes matérias de ensino; (i) DC; (ii) ARE; (iii) Voleibol; (iv) Atletismo; e (v) Badminton. Este mesmo professor, quando observado na turma do 2º ciclo, lecionou conteúdos relativos a: (i) Aptidão Física, (ii) jogos pré-desportivos; e (iii)

testes *Fitescola*. No que toca ao Docente Experiente, este dinamizou circuitos de Aptidão Física nas aulas observadas.

Na apresentação dos conteúdos (gráfico 19) o professor estagiário apresentou eficiência em ambos os ciclos de ensino, principalmente devido a: (i) utilizar um discurso adequado; (ii) esclarecer os objetivos de aula; (iii) enquadrar a sua posição em relação aos alunos; e (iv) realizar um balanço final claro e reflexivo sobre a aula. Embora tenha apresentado dificuldades iniciais em adequar o seu discurso à faixa etária da turma do 2º ciclo, teve a capacidade de melhorá-lo aula após aula. O professor experiente demonstrou eficiência nos parâmetros referidos, embora não tenha apresentado os objetivos gerais nem realizado o balanço final nas aulas observadas.

No parâmetro da organização da aula, o professor estagiário apresentou algumas dificuldades em potenciar o tempo útil de aula devido aos comportamentos desvio dos discentes. Positivamente, ambos os professores se destacaram em: (i) respeitar as condições de segurança; (ii) utilizar planos de aula geralmente adequados aos níveis dos alunos; (iii) enquadrar o material para potenciar as dinâmicas de aula; e (iv) movimentar-se adequadamente. Porém, algumas situações de aprendizagem poderiam ter sido ajustadas pois, os alunos por vezes não compreendiam as componentes de êxito da tarefa.

Ao nível dos *feedbacks*, os professores demonstraram capacidade de observação sobre a prestação dos seus alunos, identificando possíveis erros e transmitindo-lhes *feedbacks*. Contudo, ambos utilizavam preferencialmente *feedbacks* gerais. Sabendo que cada aluno apresenta suas singularidades, acredito que poderiam ter analisado individualmente a prestação dos alunos, variando o tipo de *feedbacks* a ser transmitido. A personalização das aprendizagens é cada vez mais um elemento fundamental para tornar o processo E-A significativo e os *feedbacks* são ferramentas que fazem a diferença.

Na afetividade, o professor estagiário obteve um *score* mais baixo nas suas intervenções devido a: (i) na turma do 3º ciclo, os comportamentos desvio de alguns alunos fizeram com que o seu foco estivesse nesses alunos, esquecendo-se dos alunos que apresentavam condutas corretas; e (ii) na turma do 2º ciclo, o professor manteve um foco maior nos alunos do sexo feminino e não sabia o nome de todos os alunos da turma. Já o Professor Experiente apresentou a capacidade de produzir um clima positivo de aula, conhecendo todos os alunos pelo seu nome, elogiando-os e estimulando-os positivamente.

Por último, na observação silenciosa o Professor Estagiário teve a preocupação de reajustar as estratégias da aula sempre que necessário. Já o Professor Experiente não o efetuou, embora o pudesse ter feito.

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

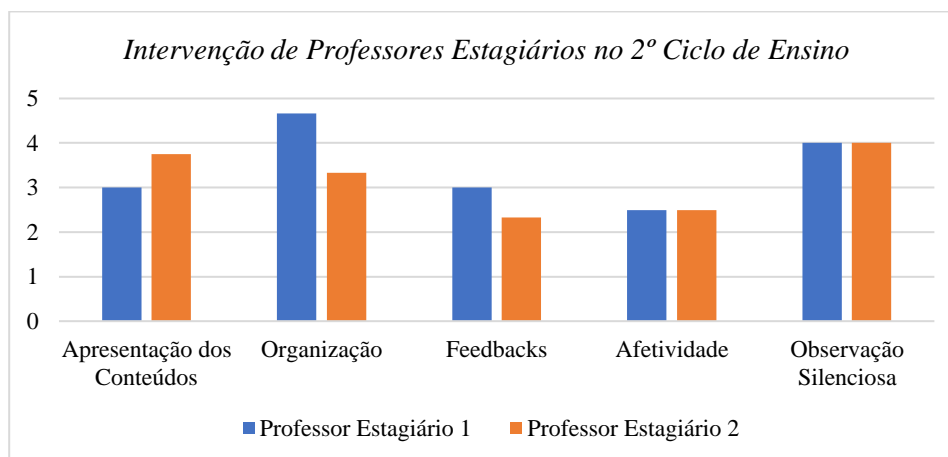


Gráfico 20: Intervenção de professores estagiários no 2º ciclo de ensino

Ressalvo que as intervenções dos Professores Estagiários foram realizadas à mesma turma do 2º ciclo. O Professor Estagiário 1 lecionou conteúdos de Atletismo relativos à técnica de corrida. Já o Professor Estagiário 2 lecionou jogos pré-desportivos.

Em termos da apresentação dos conteúdos, o Professor Estagiário 1 apresentou algumas lacunas, nomeadamente: (i) não apresentou os objetivos de aula; (ii) a disposição dos alunos para a palestra inicial não foi a mais adequada; (iii) utilizou um vocabulário demasiado complexo; e (iv) não realizou o balanço final da aula. Já o Professor Estagiário 2 apresentou de forma clara os objetivos da aula e seus conteúdos, conseguindo captar a atenção dos alunos com um discurso adequado aos seus níveis de compreensão.

Na organização das aulas, o Professor Estagiário 1 atingiu um *score* elevado devido a: (i) situações de aprendizagem realizadas por vagas; (ii) finalizou a aula com um jogo pré-desportivo que pretendia envolver as competências estimuladas ao longo da aula; (iii) TEM elevado; e (iv) enquadramento do material benéfico para a orientação espacial dos alunos. Por outro lado, o Professor Estagiário 2 obteve um *score* inferior por ter evidenciado algumas dificuldades em: (i) formar grupos equilibrados; (ii) reajustar os objetivos dos exercícios perante a análise da prestação dos alunos; e (iii) não delimitou o terreno de jogo (p.e., com cones) e não clarificou as equipas (p.e., com coletes).

Em relação aos *feedbacks*, os Professores alcançaram um valor médio, principalmente porque foram verificados poucos *feedbacks* de caráter formativo e positivo, visando potenciar as aprendizagens dos alunos. Para além disso, raros foram os *feedbacks* personalizados.

Na afetividade, acredito que ambos poderiam melhorar a sua prestação neste parâmetro. Na minha percepção, o Professor Estagiário 1 não desenvolveu um clima positivo de aula. Adotou uma postura demasiado autoritária perante os alunos. Consequentemente, os alunos demonstraram desmotivação para a prática. Já o Professor Estagiário 2 não sabia o nome dos alunos, dificultando a sua interação. Por outro lado, as situações de aprendizagem que utilizou motivaram os alunos para a sua concretização.

No parâmetro da observação silenciosa, o Professor Estagiário 1 demonstrou-se muito ativo na análise da prestação dos alunos, intervindo através de instruções e *feedbacks* gerais. O Professor Estagiário 2 adaptou algumas situações de aprendizagem, já que não se revelaram adequadas aos níveis de proficiência e compreensão dos alunos.

4.3.3.3. Análise da Variação da Carga Externa através da Acelerometria – MED vs Prática Usual

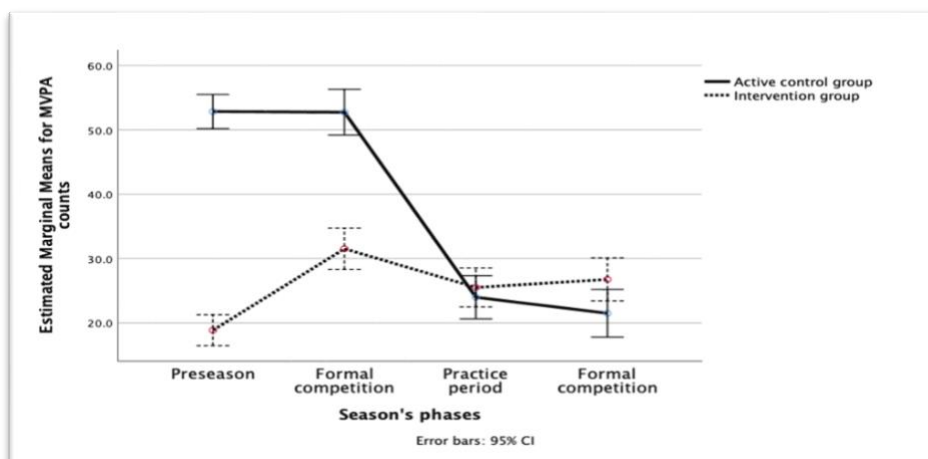


Gráfico 21: Variação da Carga Externa em turmas do 3º Ciclo

De 21 de setembro a 17 de novembro realizamos uma investigação científica para comparar os efeitos de uma UD de Aptidão Física através do MED (grupo de intervenção) e uma UD de Aptidão Física que seguiu a prática usual (grupo de controlo). Monitorizou-se assim as aulas com recurso a acelerómetros e cardiófrequencímetros.

Foram supervisionadas, no grupo de intervenção, 8 aulas: (i) 4 da turma em que realizo o meu EP; e (ii) 4 da turma em que a minha colega realiza o seu EP. Ambas as turmas são de 3º ciclo e só faria sentido que o grupo de controlo também o fosse. Foram assim monitorizadas 4 aulas de ambas as turmas do grupo de controlo, sendo estas do 8º e 9º anos. A primeira avaliação correspondeu a uma aula de pré-época (45'), a segunda a uma aula de competição (90'), a terceira a uma aula de treino das equipas (45') e a quarta

a mais um momento de competição (90'). As monitorizações dos dois grupos foram efetuadas sempre nas mesmas semanas, validando a intervenção.

Analisando os dados recolhidos, é perceptível que a utilização do MED nas primeiras aulas diminuiu o TEM dos estudantes. É basilar que o docente intervenha inúmeras vezes ao longo das primeiras aulas, podendo explicar as dinâmicas do MED. Com o decorrer das aulas e com o ganho de noção por parte dos alunos sobre os princípios deste modelo de ensino, o seu TEM aumenta progressivamente e acaba por se estabilizar nas restantes aulas. Por outro lado, a prática usual notou-se oscilante em termos do TEM dos alunos. Os dados revelaram que nas primeiras duas aulas o TEM do grupo de controlo correspondeu às recomendações da *Association for Physical Education* (2008), no sentido em que o tempo de AFMV dos alunos foi superior a 50%. Todavia, com a manutenção das mesmas situações de aprendizagem de aula para aula, verificou-se uma descida abrupta nestes valores, principalmente nas duas últimas aulas monitorizadas. Este desfecho vai ao encontro da análise de Petrica (2003), já que em contexto educacional muitas são as vezes que as percentagens de AFMV são mais baixas do que as pretendidas. Algumas até se mantêm entre os 15% e os 20%, denotando uma clara ineficácia educacional.

Acredito que a ausência de competitividade e de exercícios lúdicos para trabalhar os conteúdos das matérias de ensino poderá ser um fator que levou o grupo de controlo à desmotivação. Sustentando esta ideia, Chicati (2000) evidencia que os alunos consideram que as aulas de EF não são motivadoras, uma vez que a sua abordagem se baseia em conteúdos repetitivos e em métodos tradicionais. Os dados recolhidos vão ao encontro das conceções de Siedentop (1994), na medida em que o MED proporciona aos alunos mais TEM e consolidação das aprendizagens, quando comparado com modelos de ensino tradicionais.

Relativamente à motivação dos alunos para as aulas de EF, foram recolhidos dados pré e pós intervenção em ambos os grupos. Analisando-os, compreendemos que o grupo intervencionado pelo MED aumentou significativamente os seus índices motivacionais, enquanto o mesmo não ocorreu com o grupo de controlo.

Estou convicto que o MED foi fulcral para os alunos do grupo de intervenção, devido às múltiplas experiências que caracterizam este modelo de ensino. Estes alunos conseguiram assim fomentar o nível da sua prática efetiva, as suas competências essenciais e a sua literacia desportiva.

4.3.4. Considerações Finais

A assistência às aulas foi sem dúvida um processo essencial na minha formação pessoal e profissional. A multiplicidade de vivências experienciadas fez com que analisasse a minha própria prestação no que toca às estratégias didático-pedagógicas utilizadas ao longo da minha PL, com o objetivo de rentabilizar a minha intervenção enquanto professor.

Relativamente aos resultados obtidos, destaco: (i) a comparação entre a prestação de um Professor Estagiário e um Professor Experiente trouxe-me uma visão global das principais diferenças inerentes a ambas as atuações; (ii) a observação da intervenção de dois Professores Estagiários perante a mesma turma do 2º ciclo foi essencial para que conseguisse compreender de que forma o perfil do Professor e as metodologias didático-pedagógicas que utiliza influenciam fatores como a motivação, o empenho e o comprometimento dos alunos; e (iii) demonstrou-se a pertinência da implementação do MED nas aulas de EF já que este é um modelo de ensino em que, para além de haver uma ascensão positiva e posterior estabilização do TEM dos alunos, também são visíveis benefícios em outras áreas educativas que são fulcrais para a formação integral dos jovens.

Uma das reflexões que considero relevantes é que ao longo da nossa formação académica, na generalidade, o nosso foco permaneceu na organização das situações de aula. Muitas vezes, esquecemo-nos da importância que os *feedbacks* têm para que os alunos possam interiorizar e refletir sobre a sua performance e vir a melhorá-la. Acredito que os anos de experiência trarão aos professores estagiários, eu inclusive, outra maturidade para transmitir o *feedback* certo na altura certa.

Gostaria ainda de enaltecer o processo desenvolvido ao longo da assistência às aulas entre todos os Professores Estagiários e a capacidade de aceitação crítica e exposição das dinâmicas das suas aulas. Todos contribuíram para um desenvolvimento coletivo. Este processo de aprendizagem fomentou a necessidade de sermos críticos, de refletirmos sobre as nossas decisões enquanto educadores e também a necessidade de sermos resilientes na adoção de novas estratégias didático-pedagógicas, objetivando a rentabilização do processo educacional.

Termino com a certeza de que o diálogo entre professores e a reflexão das críticas construtivas de quem os observa farão com que possamos evoluir pessoal e profissionalmente, adaptando metodologias e rentabilizando qualitativamente as nossas intervenções pedagógicas.

5. Atividades de Integração na Comunidade Escolar

5.1. Enquadramento das Atividades

As AICE assumem-se como um momento de participação do professor estagiário em atividades dinamizadas pela escola, no âmbito da EF. Deve colaborar com a restante CE, nomeadamente os alunos da EB23DEBC, os professores pertencentes ao grupo de EF e os funcionários da escola, na planificação e dinamização destas atividades.

O grupo de EF da EB23DEBC tradicionalmente organiza dias temáticos com expressão em algumas matérias de ensino presentes no PNEF. Devido ao agravamento da situação pandémica no decorrer do presente ano letivo, não pudemos realizar quaisquer atividades que normalmente se enquadravam neste parâmetro.

Como as AICE é um dos critérios pertencentes à avaliação dos professores estagiários, expusemos esta situação delicada numa das reuniões do nosso NE. Chegamos à conclusão que apenas faria sentido se planificássemos uma atividade que respeitasse duas fatores: (i) objetivos destas atividades; e (ii) as normas emanadas pelas autoridades de saúde. Nesta ideologia, pensamos em interligar esta atividade com as temáticas abordadas nas ACP. Assim, dinamizamos uma atividade para as turmas do 2º ciclo da EB23DEBC, intitulada de “Desafios de Aptidão Física”, operacionalizando os quadros competitivos pertencentes à UD de Aptidão Física através do MED. Pretendemos não só contribuir para que os alunos pudessem passar por uma experiência diferente, mas também dar oportunidade para que os professores pudessem intervir nas mesmas, retendo os *feedbacks* transmitidos pelos alunos aquando da sua participação nesta atividade. Para além disso, também fez com que pudéssemos obter mais um momento de interação com alunos do 2º ciclo, sendo fundamental para a nossa formação.

5.2. Objetivos Gerais

Os objetivos gerais traçados pelo nosso NE para esta atividade, tendo também em consideração o PEE, foram: (i) fomentar um estilo de vida saudável através da prática regular de atividades desportivas; (ii) potenciar o sucesso escolar dos alunos; (iii) ocupar os tempos livre de forma saudável; (iv) fomentar as competências essenciais dos alunos (i.e., responsabilidade, autonomia, fair-play, etc.); (v) favorecer uma atividade que proporcione diversão e aprendizagens aos alunos; (vi) estimular a capacidade de tomada de decisão dos alunos perante os desafios e seus comportamentos solicitados; (vii) transmitir conhecimentos teóricos relativos à Aptidão Física; e (viii) demonstrar uma alternativa viável e motivante para abordar a Aptidão Física nas aulas de EF.

5.3. Planeamento

A primeira fase do planeamento passou pela definição clara e sucinta da temática a abordar e dos objetivos a serem atingidos. A temática intitulou-se por “Desafios de Aptidão Física” e os objetivos foram já referenciados.

Em seguida, entramos em contacto com as professoras responsáveis pela lecionação das aulas de EF das turmas do 2º ciclo da EB23DEBC e explicamos os objetivos desta atividade e a sua pertinência. Ambos aceitaram participar na nossa iniciativa e responsabilizaram-se por dar conhecimento sobre a data, hora, local e objetivos da atividade aos seus alunos, EE, Diretores de Turma e Conselho Executivo. Também se comprometeram a estruturar equipas competitivas. Sabendo que o objetivo da competição é torná-la a mais equilibrada possível, seria coerente que fossem as professoras a idealizar as equipas, já que conhecem o nível de proficiência dos alunos e os seus perfis.

Para que todo o processo fosse rentabilizado e seguindo a ideologia da ligação entre estas atividades e a concretização das ACP, utilizamos as ferramentas didático-pedagógicas apresentadas nas mesmas. Reutilizamos, com as devidas adaptações, os exercícios de aquecimento e alongamentos, os circuitos de treino e os desafios competitivos. Concordamos que seria benéfico introduzir jogos pré-desportivos, com o intuito de aumentar a motivação dos alunos.

As principais estratégias definidas nesta fase de planeamento foram: (i) utilização de música em todas as atividades visando um aumento significativo da motivação dos alunos; (ii) realizar primeiramente os circuitos de treino, já introduzindo os exercícios que seriam realizados nos desafios competitivos; (iii) uso de marcações no campo para que os alunos pudessem colocar-se em formação xadrez. Esta estratégia viria a facilitar todo o nosso trabalho, assegurando a ocupação racional do espaço, o distanciamento social e a visibilidade de todos os alunos; (iv) um dos alunos mais proficiente demonstra a execução dos exercícios. Caso em alguma turma houvesse algum exercício que todos os alunos apresentassem dificuldades em executá-lo, seria um dos professores estagiários a demonstrar; e (v) gerar um clima positivo entre professores e alunos, para que estes últimos se sintam à vontade para intervir e colocarem questões ao longo da atividade.

A tabela 5 sumariza as datas, horários, locais, recursos disponíveis e funções que desempenhei no decorrer das atividades.

Tabela 5: Sumário Geral das Atividades Concretizadas nas AICE

Desafios de Aptidão Física				
Data	28 de janeiro de 2021			
Turma	5º1	5º2	6º1	6º2
Horário	10h55 às 11h40	11h50 às 13h20	14h30 às 15h30	16h00 às 17h00
Local	Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar do Galeão			
Recursos	<p>Humanos: 2 professores estagiários, orientadora cooperante e 2 professores das turmas envolvidas nas atividades.</p> <p>Materiais: Fita adesiva, 50 cones, <i>Smartphone</i> e coluna de som.</p>			
Quadro Competitivo	<p>Em função da faixa etária e sem diferenciação de sexos (i.e., equipas mistas e as turmas do 6º ano realizavam exercícios mais complexos, devido à sua disponibilidade motora).</p> <p>Formação de 3 a 4 equipas homogéneas entre si, em cada turma.</p> <p>Pontuação atribuída através da prestação da equipa nos desafios e também às equipas que demonstraram <i>fair-play</i> e ética desportiva.</p>			
Funções durante a Atividade	<p>I: Montagem do material correspondente aos desafios e jogos pré-desportivos.</p> <p>II: Dar <i>feedbacks</i> aos alunos nos momentos de aquecimento, realização dos circuitos de treino, competições e alongamentos.</p> <p>III: Exercer a função de árbitro ao longo das atividades.</p> <p>IV: Explicar, exemplificar e dinamizar os momentos competitivos.</p> <p>V: Realizar um balanço geral de cada atividade com os alunos, no seu término.</p> <p>VI: Arrumação do material.</p>			

5.4. Balanço Final

Esta atividade representou uma resposta alternativa a este parâmetro de avaliação. Pretendemos que os alunos tivessem a oportunidade de participar numa atividade desafiante que visa a melhoria da sua Aptidão Física nas aulas de EF. Enquadramos também a atuação dos docentes para que pudessem observar as dinâmicas envolventes.

Um dos aspetos que diferenciou as dinâmicas das atividades para as quatro turmas foi o número de alunos por turma. As turmas do 5º ano apresentaram 18 a 22 alunos e as turmas do 6º ano 10 a 12 alunos. Esta variação fez com que tivéssemos de adaptar constantemente o quadro competitivo da atividade. Foram assim estimuladas as nossas capacidades de adaptação e tomada de decisão momentânea.

Destaco também o facto de os alunos do 6º ano terem demonstrado maior disponibilidade motora perante a atividade. Acredito que tais evidências devam-se ao

facto de estes já terem uma consciencialização corporal mais aprimorada, transferindo tal conhecimento para a execução correta dos exercícios propostos. Esta condição tornou as suas atividades mais fluidas, maximizando o TEM dos estudantes.

No geral, os alunos demonstraram interesse, motivação e satisfação na concretização das atividades. Após cada atividade, foi muito gratificante recebermos estímulos positivos dos alunos e seus professores. Assim, sentimo-nos mais confiantes e confortáveis com as abordagens que estaríamos a seguir, demonstrando maior naturalidade e à vontade na dinamização das atividades seguintes.

Pelos comentários efetuados pelos alunos, acredito que o ponto chave da intervenção recaiu na utilização de um sistema competitivo inovador e equilibrado. Estes elogiaram as dinâmicas implementadas e a originalidade dos desafios de Aptidão Física propostos. Além disso, a introdução de jogos pré-desportivos nas dinâmicas das atividades demonstrou-se uma opção eficaz para aumentar a motivação dos alunos.

Houve uma adesão muito positiva por parte dos agentes educativos envolvidos, havendo espaço para o potenciamento das competências essenciais previstas no Documento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017). Indo ainda ao encontro do mesmo documento orientador, também foi visível a oportunidade de serem inculcados valores como: responsabilidade e integridade, curiosidade, excelência e exigência, participação e cidadania e por fim inovação e reflexão.

Refletindo criticamente e acreditando que é sempre possível melhorar, poderemos utilizar futuramente outras estratégias e/ou instrumentos de avaliação, tais como: (i) colocar os alunos a assumir as funções de árbitros e responsabilizá-los pela montagem e arrumação do material, de modo a que a sua intervenção vá mais ao encontro dos pressupostos do MED; (ii) entregar um certificado de mérito a cada aluno para que o seu empenho seja reconhecido; e (iii) colocação de acelerómetros e cardiófrequencímetros nos alunos para medir a carga externa e interna do seu esforço nas atividades.

Em síntese, considero que a implementação desta atividade vai efetivamente ao encontro do pretendido para este parâmetro. Concretizamos uma atividade que deu resposta a esta etapa formativa e respeitou as normas de segurança emanadas pela DGS. A nossa atuação perante os alunos e os docentes foi uma mais-valia, havendo um momento de experimentação de possíveis desafios de uma UD de Aptidão Física através do MED. Esta experiência verificou-se gratificante pois tivemos mais um momento educativa com alunos do 2º ciclo, contribuindo para a nossa futura carreira docente.

6. Atividades de Integração no Meio

As AIM objetivam a integração suportada e efetiva do professor estagiário no meio educativo, criando oportunidades para que possa interagir com os diferentes agentes da CE, entre eles: (i) alunos; (ii) docentes pertencentes ao grupo de EF; (iii) professores das restantes disciplinas; (iv) entidades que envolvem o Conselho Executivo da escola; (v) assistentes operacionais; (vi) EE; e (vii) restantes agentes educativos. De modo a responder eficazmente a este parâmetro de avaliação foram organizadas, realizadas e refletidas duas atividades primordiais: (i) a caracterização da turma; e (ii) a AEC.

Fortificando o valor que a caracterização da turma detém para que este processo decorra coerentemente, enquanto professores estagiários tivemos a oportunidade de colaborar diretamente com o Diretor de Turma na recolha, análise e apresentação dos dados perante os restantes docentes do CT.

Uma intervenção pedagógica baseada em evidência é reconhecida como uma competência fundamental para os docentes. O projeto EFERAM-CIT permitiu-nos usar criteriosamente instrumentos de recolha de dados, tornando a investigação coerente. Estas informações são imprescindíveis para que os docentes possam conhecer as características individuais dos alunos, podendo ajustar as suas estratégias didático-pedagógicas.

Relativamente à AEC, esta consistiu em planear e concretizar uma atividade em cooperação com a nossa turma de estágio, reunindo não só os alunos, como outros agentes da CE: (i) professores do CT; (ii) EE; e (iii) demais entidades. Realizou-se a ligação entre a AEC e o Evento Culminante da UD de Aptidão Física através do MED. A decisão de realizá-la à distância foi provocada pelos constrangimentos causados pela pandemia COVID-19 que se vinha a agravar na RAM.

6.1. Caracterização da Turma 1 do 9º ano

Para que, enquanto docente, possa tornar o processo de E-A dos alunos mais coerente e eficiente, planeando-o de forma ajustada às suas características, foi basilar concretizar inicialmente a atividade de caracterização da turma.

Esta análise pedagógica fez com que pudesse planear as minhas estratégias a curto, médio e longo prazo, ajustando-as às singularidades dos alunos. Tive a oportunidade de refletir sobre os contextos onde os alunos se inserem. Para tal, os instrumentos de recolha de dados já referidos fazem com que consigamos analisar várias características singulares dos alunos, em áreas como: (i) comportamentos; (ii) valores; (iii) dinâmicas; (iv) padrões; (v) atitudes; (vi) potencialidades; e (vii) necessidades.

6.1.1. Objetivos

6.1.1.1. Objetivos Gerais

Esta atividade contém os seguintes objetivos gerais: (i) auxiliar o Diretor de Turma no recolhimento de dados que representem as dinâmicas da turma e as características dos discentes; (ii) compreender quais as debilidades e competências do seio da turma; (iii) avaliar o clima relacional e as dinâmicas da turma; (iv) apresentar aos docentes do CT esta informação privilegiada, para que possam redefinir estratégias didático-pedagógicas e os objetivos para as aprendizagens dos alunos, consoante a realidade da turma; e (v) debater entre CT possíveis estratégias e/ou trabalhos interdisciplinares, a fim de gerar mais oportunidades para que os alunos possam desenvolver as suas aprendizagens.

6.1.1.2. Objetivos Específicos

Em termos dos objetivos específicos delineados para a atividade de caracterização da turma, destaco os seguintes: (i) conhecer as características elementares dos alunos, desde a sua freguesia de residência, sexo e idade; (ii) caracterizar os recursos socioeconómicos e o meio familiar dos discentes; (iii) analisar os estilos de vida dos alunos e seus hábitos dentro e fora do contexto educativo; (iv) apurar quais os seus níveis de Aptidão Física e CC; e (v) avaliar a sua atitude relativa à disciplina de EF, à AF e ao exercício físico.

6.1.2. Metodologia

Esta atividade iniciou-se na primeira semana de aulas do ano letivo. As três avaliações a serem aplicadas nesta semana foram: (i) questionários *online* sobre os dados demográficos, socioeconómicos, estilos de vida, saúde e informações sobre o âmbito escolar; (ii) o questionário COGTEL para avaliar os diferentes tipos de memória dos alunos; e (iii) um questionário relativo aos dados pessoais dos alunos (i.e., nome, número de identificação, algum tipo de diagnóstico que os possa considerar alunos com necessidades educativas e se apresentam patologias, tratamentos ou procedimentos médicos que limitem a prática de AF e a participação nas aulas de EF).

Na segunda semana de aulas, recorri à plataforma interativa *Fitescola* para a avaliação da Aptidão Física (i.e., capacidades motoras) dos alunos. Apurou-se também, através dos índices corporais (i.e., massa corporal, altura, pregas de adiposidade subcutânea e perímetro da cintura), a composição corporal dos alunos.

Todos os momentos destinados à avaliação destas componentes, tanto quanto à aplicação do questionário do COGTEL realizaram-se com o imprescindível auxílio de várias entidades. Para que a ordem de trabalhos fosse coerente, a Professora Doutora Ana Rodrigues organizou um quadro geral com horários e os recursos humanos e materiais necessários para cada momento avaliativo. A sua prontidão e comprometimento tornaram o processo mais rentável. Este cronograma distribuiu os estagiários, os participantes no projeto do “Verão com Ciência” e também os docentes inseridos no projeto EFERAM-CIT. Foram organizadas equipas de campo com, em média, sete a oito avaliadores.

Na quarta semana de aulas foram aplicados os restantes quatro questionários, entre eles: (i) o questionário da perceção, onde os alunos avaliam o desempenho do professor estagiário até ao momento; (ii) o questionário relativo à motivação dos estudantes para a participação nas aulas de EF e para a realização de AF; (iii) o questionário sociométrico, onde se pretende aferir as dinâmicas grupais e relacionais entre os alunos; e (iv) o questionário psicossocial, em que os alunos se autoavaliam sobre fatores que influenciam a sua atuação em sociedade.

6.1.3. Resultados e Análise dos Dados

6.1.3.1. Dados Demográficos

6.1.3.1.1. Sexo e Idade

A turma 1 do 9º ano da EB23DEBC é composta por 17 alunos. Relativamente ao sexo, a turma apresenta uma uniformização do mesmo, apresentando 8 alunos de sexo feminino e 9 alunos do sexo masculino (Gráfico 22).

A média de idades encontra-se nos 14 anos, tendo o aluno mais novo 13 anos e o mais velho 16 anos. Dos restantes, 12 alunos tinham 14 anos e 3 alunos 15 anos.

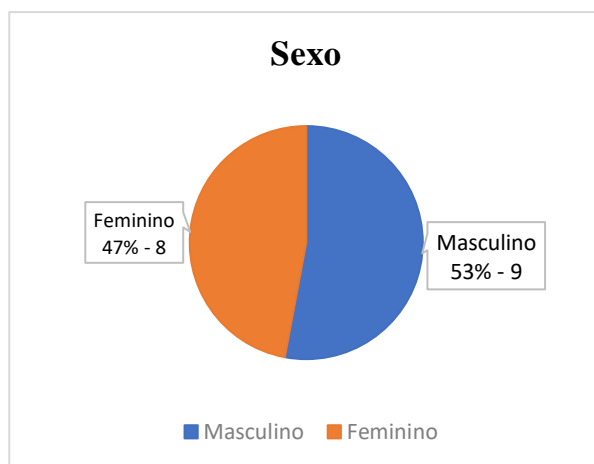


Gráfico 22: Caracterização por Sexo da turma do 9º1

6.1.3.1.2. Patologias de Saúde

Relativamente às patologias de saúde, 2 alunos possuem problemas asmáticos e 1 aluno déficit cognitivo. Os restantes não reportaram problemas que influenciem diretamente a participação nas aulas de EF. Assim, tive a possibilidade de planear personalizadas a intervenção desses 3 alunos e acompanhá-los ativamente.

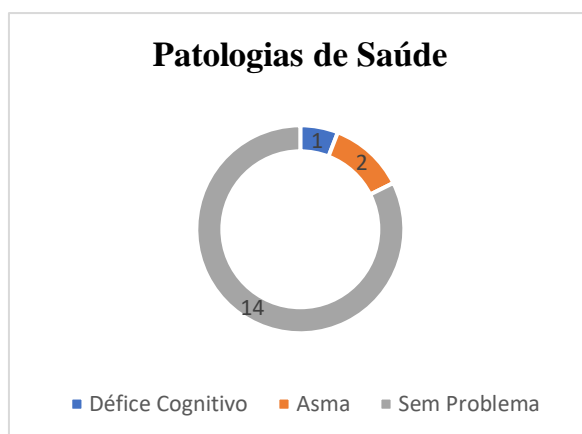


Gráfico 23: Caracterização das Patologias de Saúde da turma do 9º1

6.1.3.2. Dados Socioeconómicos

6.1.3.2.1. Apoio Social Escolar

Analisando o Gráfico 24, verificamos que 6 alunos beneficiaram de ação social de escalão 1, outros 4 de ação social de escalão 2, 1 elemento de escalão 3 e 6 alunos não tiveram qualquer tipo de apoio social escolar. Num cômputo geral, 11 alunos da turma beneficiaram de apoio social escolar, o que demonstra as dificuldades financeiras apresentadas pelas suas famílias.

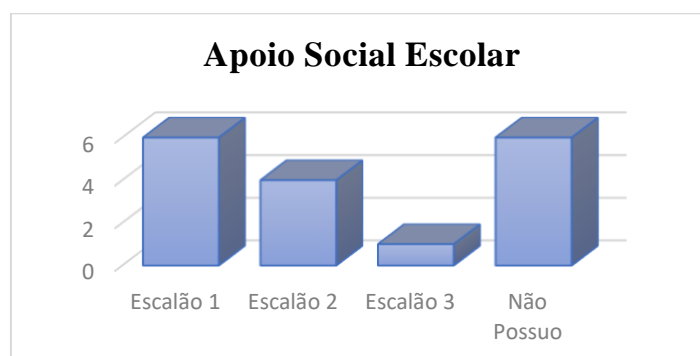


Gráfico 24: Caracterização do Apoio Social Escolar da turma do 9º1

6.1.3.2.2. Agregado Familiar

No que concerne ao agregado familiar, conseguimos aferir que apenas 1 aluno vive com mais 1 pessoa, outro aluno é também o único a viver com 2 pessoas, 6 alunos têm um agregado familiar de 3 pessoas, 4 são os alunos que vivem num com 4 pessoas, 3 alunos habitam com 5 pessoas, apenas um aluno vive num com 6 pessoas e também somente 1 aluno vive com 8 pessoas. Estes são dados fundamentais pois podem influenciar o tempo e a qualidade de estudo dos alunos em casa.

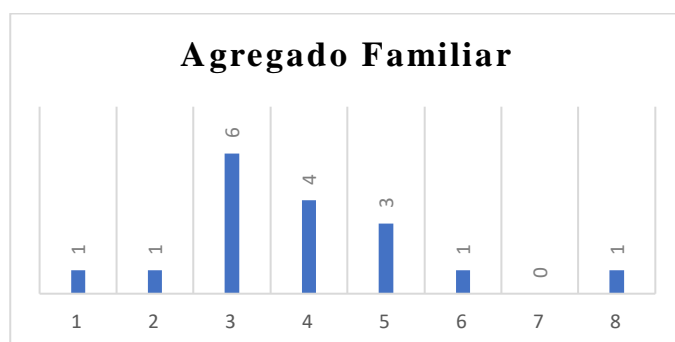


Gráfico 25: Caracterização do Agregado Familiar da turma do 9º1

6.1.3.2.3. Situação de empregabilidade dos Encarregados de Educação

Pela análise efetuada ao gráfico 26, compreende-se que 16 pais estão empregados e que somente 1 pai se encontra numa situação de empregabilidade mais frágil. Quanto às mães, 5 encontram-se no desemprego, tendo 12 em situação de empregabilidade. Realizando uma correlação entre esta variável e o apoio de ação social escolar, podemos verificar que os alunos que possuem os pais desempregados normalmente acabam por receber apoio social.

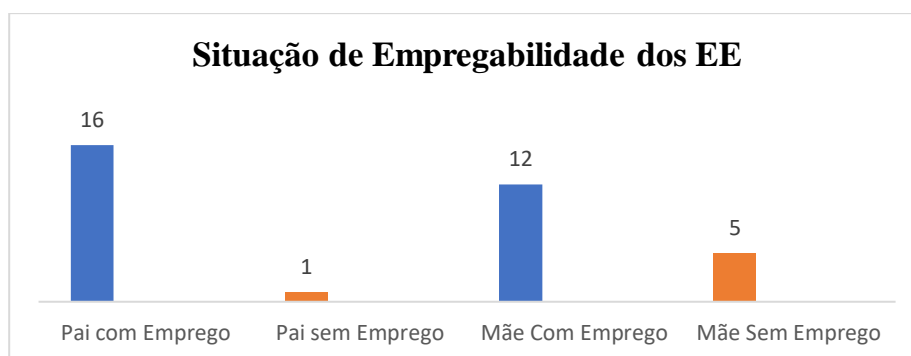


Gráfico 26: Caracterização da Situação de Empregabilidade dos EE da turma do 9º1

6.1.3.2.4. Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação

As habilitações literárias dos EE da turma (gráfico 27) são heterogéneas. Temos pais com escolaridade desde o 1º ciclo ao ensino superior. Os alunos afirmaram que 12

pais ou têm escolaridade de 3º ciclo ou então secundário. Apenas 2 EE, um pai e uma mãe, apresentam formação superior. Por outro lado, apenas uma mãe apresenta nível de escolaridade de 1º ciclo.

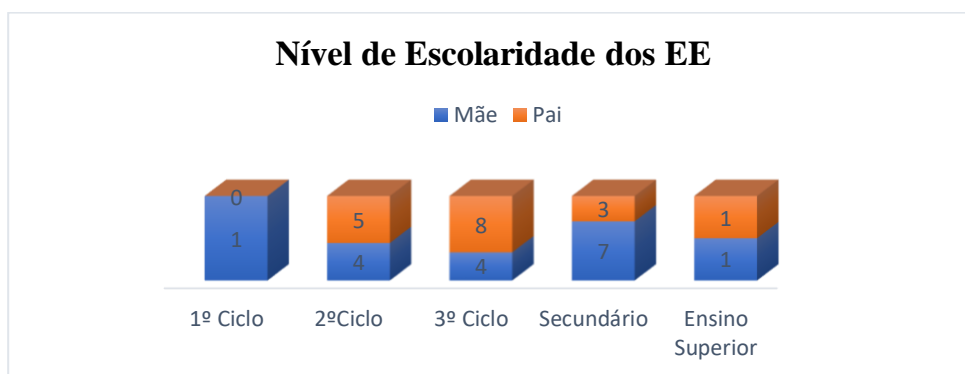


Gráfico 27: Caracterização do Nível de Escolaridade dos EE da turma do 9º1

6.1.3.2.5. Acesso às Novas Tecnologias

Em atual situação pandémica, considerei pertinente compreender quais as condições desta turma relativamente ao acesso às novas tecnologias. 14 alunos afirmaram possuir computador em casa e apenas 3 negaram possuir este instrumento. 8 alunos possuem *tablet*. O caso a ter especial atenção pelo CT é o de um aluno que afirmou não possuir nem computador nem *tablet*, garantindo que participa nas aulas à distância através do *smartphone*. Todos os alunos afirmaram ter acesso à *internet*. Já ao nível da *webcam*, 9 alunos afirmaram ter e 8 não. Este é um dado fundamental para perceber quais os alunos que têm e quais os que não têm a possibilidade de utilizar *webcam* nas aulas.

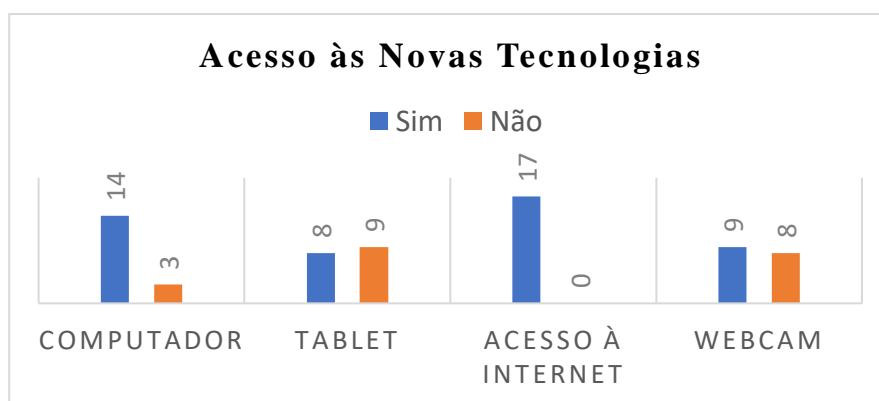


Gráfico 28: Caracterização aos Acesso às Novas Tecnologias da turma do 9º1

6.1.3.3. Estilos de Vida e Saúde

Neste tópico, visionamos questionar os alunos como se sentem em termos de saúde, da sua vida e do seu desempenho escolar. Também queríamos analisar os resultados alcançados, no início do ano letivo, pela bateria de testes *Fitescola*, avaliando

a CC e a Aptidão Física dos alunos. Pudemos então comparar os valores dos seus índices de saúde com a sua autoperceção.

6.1.3.3.1. Autoperceção da Saúde

No que toca à autoperceção da saúde, verifica-se que 14 alunos afirmaram que se sente de boa ou de muito boa saúde. Dos restantes, 2 alunos afirmaram estar de saúde razoável e apenas 1 referiu não se sentir de boa saúde. Ressalvo que este aluno não realizou muitas aulas de EF, apresentando declaração médica que o justificasse.

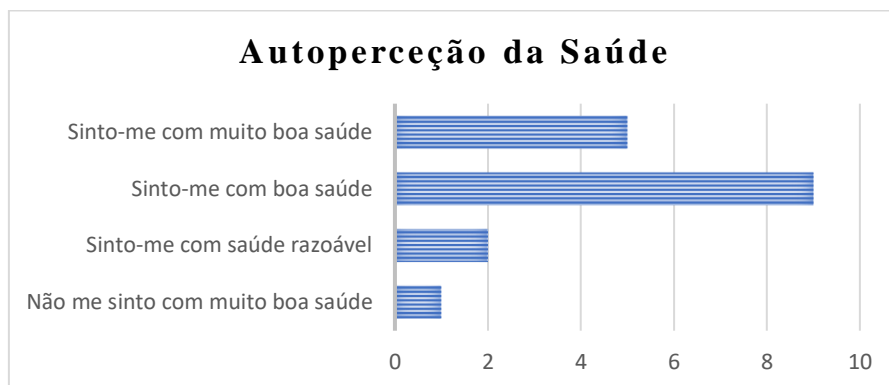


Gráfico 29: Caracterização da Autoperceção da Saúde da turma do 9º1

6.1.3.3.2. Autoperceção da Vida

Já na autoperceção da qualidade de vida, utilizou-se uma escala numérica de 1 (i.e., a pior vida possível) a 10 (i.e., a melhor vida possível). Podemos aferir que 9 alunos afirmaram que a sua qualidade de vida é elevada, tendo optado por uma escolha numérica entre 8 e 10. A segunda maior avaliação recaiu sobre 5 a 7, tendo 6 alunos optado por tais avaliações. Estes alunos consideram ter uma qualidade de vida acima da média. Ainda houve 2 alunos que selecionaram uma opção entre 1 e 4. Estes casos requereram uma especial atenção por parte do CT, uma vez que é nosso dever auxiliar os alunos naquilo que pudermos para aumentar a sua qualidade de vida.

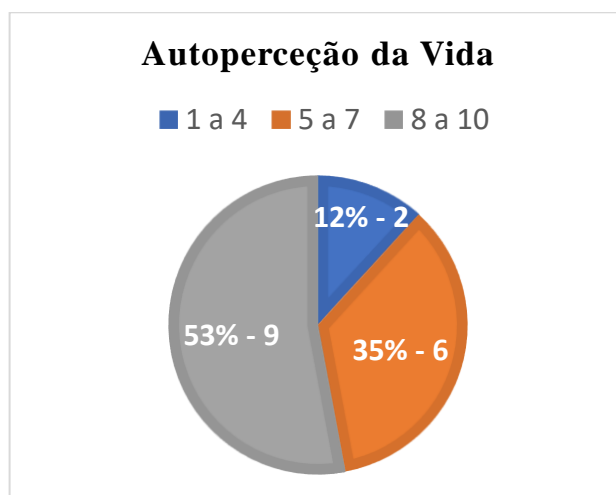


Gráfico 30: Caracterização da Autoperceção da vida da turma do 9º1

6.1.3.3.3. Autopercepção do Desempenho Escolar

Nenhum aluno se intitulou como “mau” aluno, demonstrando que todos têm uma percepção que realizam os mínimos necessários para serem alunos competentes. 7 alunos avaliaram-se com um desempenho escolar médio. Já 9 outros consideraram que o seu desempenho escolar é “bom”, autoavaliando a sua prestação acima da média. Apenas um aluno se intitulou de “muito bom” aluno, considerando a sua prestação escolar superior à média. Enquanto docente, utilizei estratégias para que os alunos pudessem compreender em que nível de desempenho escolar realmente se encontram.

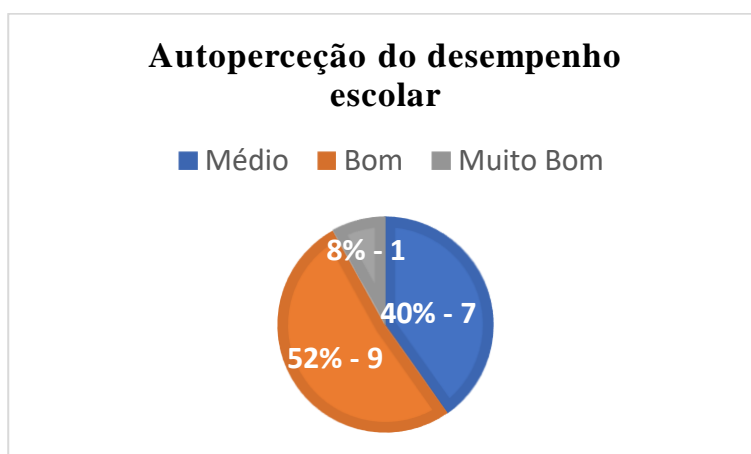


Gráfico 31: Caracterização da Autopercepção Desempenho Escolar da turma do 9º1

6.1.3.3.4. Hábitos de Sono

Os hábitos de sono são indicadores que influenciam diretamente o nível de desempenho escolar dos alunos. Analisando os dados do gráfico 32, compreendemos que a maior parte dos alunos apresenta hábitos satisfatórios de sono. 10 alunos afirmam dormir 8 a 10 horas diárias. Já 6 alunos dizem dormir 8 ou menos horas diárias. Apenas um aluno afirmou dormir mais de 10 horas diárias. Estes são dados relativos ao período de segunda-feira a sexta-feira.

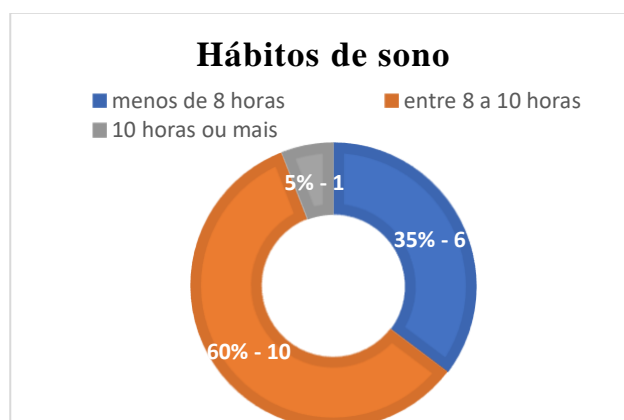


Gráfico 32: Caracterização dos Hábitos de Sono da turma do 9º1

6.1.3.3.5. Hábitos de Leitura Diária

No que toca aos hábitos de leitura diária, 10 alunos afirmam não ter hábitos de leitura diária. 4 alunos referem ter hábitos de leitura de 15 minutos. 1 aluno afirmou ler sensivelmente 30 minutos diários e 2 alunos leem 1 hora por dia. Mais de metade dos alunos não tem qualquer tipo de hábitos de leitura, aspeto muito negativo para jovens.

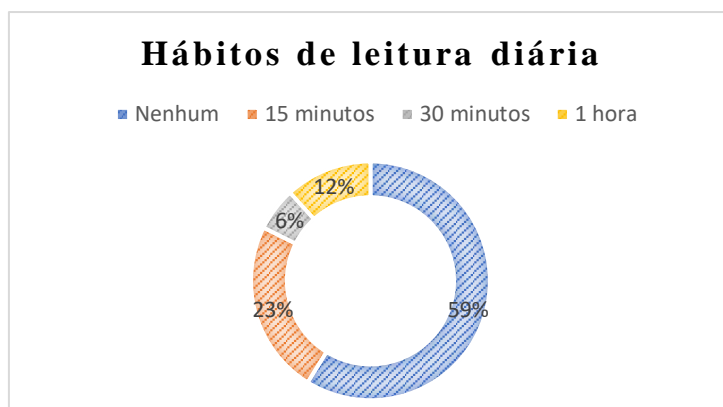


Gráfico 33: Caracterização dos Hábitos de leitura diária da turma do 9º1

6.1.3.3.6. Tempo de Estudo Diário

Neste parâmetro, 9 alunos garantem estudar diariamente no mínimo 1 hora, 3 alunos afirmam estudar aproximadamente 30 minutos por dia e 5 alunos dizem dedicar-se diariamente aos estudos apenas durante 15 minutos. É fundamental que o CT compreenda se o escasso tempo de estudo de alguns alunos não está a prejudicar o seu rendimento escolar e se sim, ajudá-los a modificá-los.



Gráfico 34: Caracterização do Tempo de Estudo Diário da turma do 9º1

6.1.3.3.7. Método de Deslocação no Trajeto Casa-Escola

Criei 3 categorias neste parâmetro para facilitar as respostas dos alunos: (i) carro; (ii) transportes públicos; e (iii) a pé. 11 alunos afirmam se deslocar a pé para a escola, 3 alunos declaram que se deslocam de carro e outros tantos através de transportes públicos.

Estes dados são fundamentais, principalmente para os docentes que lecionam as aulas ao primeiro tempo de cada turno. O CT deverá ser avisado destas condicionantes

para que possa ser mais flexível ao nível do atraso inicial com os alunos que utilizam transportes públicos e com os alunos que percorrem o trajeto a pé, principalmente quando as condições climáticas não são favoráveis.



Gráfico 35: Caracterização do Método de Deslocação para a Escola da turma do 9º1

6.1.3.3. Dados Relacionados com a Educação Física

6.1.3.3.1. Índice de Massa Corporal e Percentagem de Massa Gorda

Para que consigamos analisar o impacto do confinamento nos alunos, podemos comparar os dados do IMC e da %MG dos alunos do 9º1 em duas avaliações distintas. A primeira delas realizada a 21 de setembro de 2019, guiada pelo professor André Andrade e a segunda orientada por mim a 23 de setembro de 2020. A importância de realizar esta comparação neste ano letivo é redobrada. A situação pandémica fez com que os alunos estivessem em ensino à distância por 3 meses, acrescentando-se mais 3 meses de interrupção letiva.

Em termos do IMC, na primeira avaliação realizada (pré-confinamento), apenas 8 alunos estavam entre os limites de peso aconselhado para a sua faixa-etária. Já dos restantes, 5 estavam abaixo do peso recomendado e 5 deles acima de tais limites, estando 2 deles na faixa da obesidade. No início do novo ano escolar (i.e., pós-confinamento), tínhamos 6 alunos dentro dos limites recomendados, outros 6 abaixo de tais limites e 4 alunos acima dos mesmos, em que um deles se apresentou dentro da categoria da obesidade. Já na percentagem de MG os resultados mantiveram-se sem grandes alterações, havendo apenas mais um aluno na categoria do excesso de peso na segunda avaliação, quando comparadas as avaliações pré e pós confinamento. Os valores demonstram que não houve grandes variações nestes parâmetros, pré e pós confinamento.

6.1.3.3.2. Autopercepção sobre a Atividade Física e Educação Física

Os dados apresentados pelos gráficos 37 e 38 foram fundamentais para que conseguisse caracterizar a turma e perceber a motivação que iria encontrar nas aulas. Os resultados demonstram que 5 alunos gostam mesmo muito de atividade e EF, 7 alunos dizem gostar bastante de ambas, 2 alunos afirmam que é-lhes indiferente, apenas 1 aluno diz não gostar lá muito e 2 alunos referem não gostar nada de AF e EF. É meu dever criar estratégias didático-pedagógicas que possam combater a falta de interesse e/ou motivação da maior parte dos alunos desta turma relativas às aulas de EF e à atividade física.

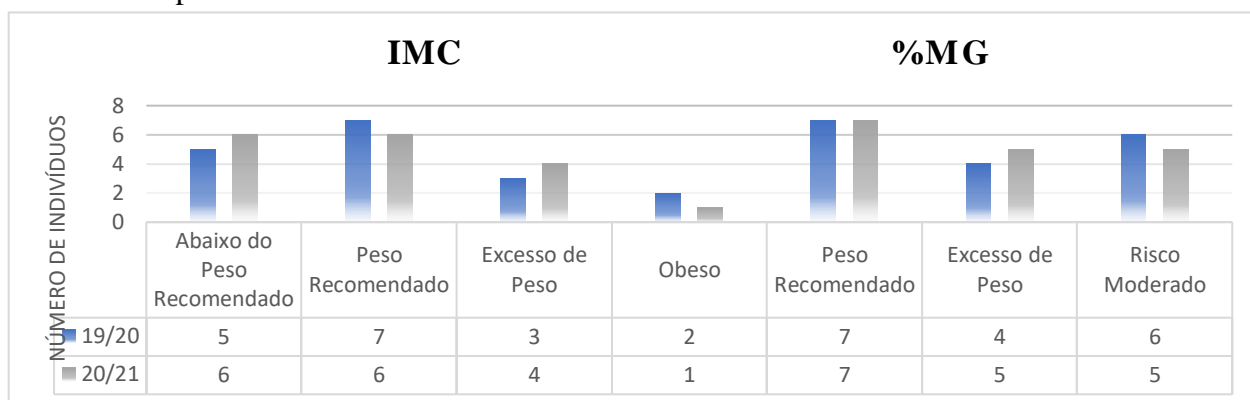


Gráfico 38: Índice de Massa Corporal e (%) de Massa Gorda da Turma do 9º1

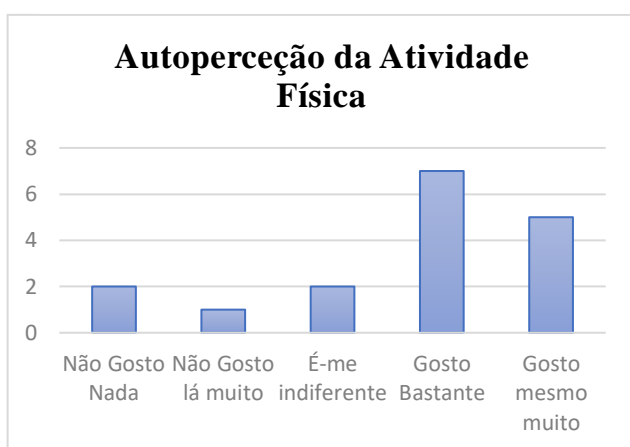


Gráfico 36: Caracterização da Autopercepção da Atividade Física da turma do 9º1

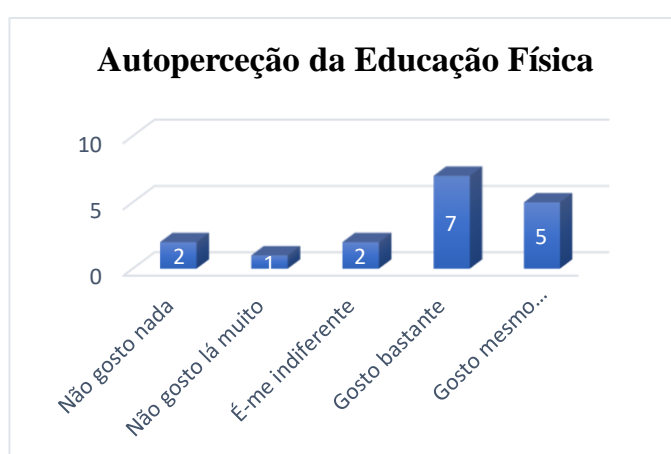


Gráfico 37: Caracterização da Autopercepção da Educação Física da turma do 9º1

6.1.3.3.3. Participação Desportiva

Ao nível da prática desportiva, pretendemos aferir se os alunos praticam alguma modalidade, seja em contexto de DE ou federado. Comprovou-se que 8 alunos praticam desporto federado. Apenas 1 aluno afirmou realizar prática desportiva através do DE. 5 alunos disseram que já tinham praticado desporto, mas que neste momento não praticavam. 3 alunos afirmaram nunca ter praticado desporto nestes setores.



Gráfico 39: Caracterização da Participação Desportiva da turma do 9º1

O gráfico 40 demonstra-nos que se não considerarmos o tempo de prática nas aulas de EF, os alunos que não têm participação desportiva apenas realizam exercício, em média, 1 hora semanal. Em contraste, aqueles que têm participação desportiva realizam semanalmente AFMV cerca de 7 horas e meia. Comprova-se que as aulas de EF têm um valor ainda mais preponderante naqueles alunos que não praticam desporto. Sem estas não conseguiriam atingir os mínimos recomendados para a população jovem (i.e., 60 minutos diários de AFMV).



Gráfico 40: Caracterização da Média de horas de Atividade Física sem participação escolar por semana da turma do 9º1

6.1.3.4. Dados Sociométricos

6.1.3.4.1. Relações Interpessoais

A aplicação do teste sociométrico visa caracterizar a turma em termos das suas relações grupais, tendo a possibilidade de identificar alunos com dificuldades de integração e líderes que têm a capacidade de influenciar os seus pares, criando pequenos grupos dentro da própria turma. O CT destacou a estes dados, apercebendo-se da oportunidade de se redefinir intervenções, tornando-as personalizadas e indo ao encontro das necessidades e motivações dos alunos. No caso da disciplina de EF, teve a

oportunidade de refletir sobre estratégias de planeamento de aulas, constituição de grupos de trabalho e métodos de controlo, gestão e avaliação das aprendizagens dos alunos.

As principais conclusões que retirei destes dados são que realmente existem grupos dentro da turma. Um determinado grupo de alunos acabou por nomear mais um elemento da turma para as ações positivas, considerando-o o líder da turma. Os dados retrataram uma divisão da turma em dois grupos. Ao nível dos alunos mais selecionados pela positiva, houve uma diferenciação entre o aluno mais escolhido. Inteligentemente, a maior parte dos alunos optou por nomear para seu parceiro das situações de jogo na EF um dos alunos mais proficientes. Nas questões de trabalhos de grupo acabaram por escolher o aluno que consideram ser exemplar. Percebeu-se também que existem 3 alunos com graves dificuldades de integração na turma. Estes foram excluídos a maior parte das vezes das situações grupais. Esta informação foi fundamental para que criasse um plano de atuação pedagógico, combatendo a problemática da integração grupal.

6.1.4. Considerações Finais

A Caracterização da Turma denotou-se fundamental para que pudesse estruturar o processo de E-A da turma em questão. Esta AI permitiu-nos analisar a realidade de cada aluno, as suas necessidades e motivações, sabendo que o conjunto das suas singularidades plenificam as dinâmicas da turma.

Para a realização desta investigação, seria possível utilizar vários instrumentos de recolha de dados e seguir diversos procedimentos. Primordial será acreditarmos na eficácia dos instrumentos e na sua validade. Adotamos uma metodologia de trabalho transversal a todos os NE. Seguimos os procedimentos do projeto EFERAM-CIT e aplicamos os seus instrumentos. Acredito que os docentes envolventes neste projeto conseguiram desenvolver uma metodologia rentável e eficaz, tendo em conta os objetivos que se pretende alcançar. Ressalvo apenas a desmotivação dos alunos para o preenchimento do questionário *online*. Embora este seja extenso, as análises passíveis de se realizar com os resultados obtidos fazem com que seja notoriamente uma mais-valia.

No meu ver, a validade, eficácia e qualidade destas avaliações sucedem da formação teórico-prática que todos os professores estagiários foram sujeitos antes do início do ano letivo. Este processo foi supervisionado pela Professora Doutora Ana Rodrigues do DEFD-FCS da UMa e investigadora pertencente ao projeto EFERAM-CIT. Para além desta formação, muitos dos professores estagiários participaram no projeto “Verão com Ciência”. Este deu-nos a possibilidade de trabalharmos noutras projetos e

complementarmos esta formação. Estas etapas formativas deram-nos oportunidade para: (i) analisar o manual de procedimentos protocolares e dominar todo o protocolo de investigação; (ii) compreender todos os questionários a aplicar, analisando os seus objetivos; e (iii) rever os procedimentos de avaliação da Aptidão Física e CC.

Com esta atividade tive a possibilidade de interagir com os restantes docentes do CT, através de um momento de partilha e troca de ideias. Foi também edificante para que pudessemos desenvolver o trabalho interdisciplinar nesta turma, como demonstra a AEC. A nossa disciplina de EF tem um papel fundamental na formação dos alunos, não só pela passagem de hábitos de vida saudável, mas também pelo desenvolvimento das competências essenciais dos alunos. Estas competências são e devem ser interligadas e trabalhadas por todas as disciplinas que perfazem o currículo escolar dos jovens, elevando a pertinência de se desenvolver a interdisciplinaridade no meio educativo.

6.2. Atividade de Extensão Curricular

6.2.1. Enquadramento da Atividade “Telejornal da Educação Física”

Dentro das AIM, a AEC é uma das atividades contempladas pelas Linhas Programáticas do EP. Esta complementa a intervenção pedagógica dos professores estagiários, sendo mais um momento de sua interação com a CE. Com este momento avaliativo pretende-se que se elabore um evento pedagógico destinado à interatividade entre os elementos pertencentes à CE. Para além dos alunos da turma, também devem estar envolvidos os seus EE e/ou familiares, os professores do CT e também poderão participar os restantes agentes educativos.

Embora todos os anos esta atividade seja realizada num espaço físico da EB23DEBC, devido à COVID-19, realizamo-la *online*. As opções tomadas pelo nosso NE perspetivaram a realização de uma atividade motivante tanto para os alunos como para os restantes agentes educativos, zelando pela segurança dos envolvidos.

O nosso NE viu estes tempos de pandemia como uma oportunidade para irmos ao encontro da rotura dos paradigmas educacionais da disciplina de EF. Pretendemos assim evidenciar a relevância que as capacidades físicas têm na saúde dos alunos e demonstrar o porquê da sua inserção no PNEF (2001).

O nosso NE trabalhou arduamente durante um longo período para que conseguíssemos lecionar a Aptidão Física de uma forma motivante nas aulas de EF. Assim surgiu a ideia de lecionar a Aptidão Física através o MED. Este modelo caracteriza-se por vários momentos, dentro deles o Evento Culminante. Dadas as

características deste evento, acreditamos que seria uma excelente oportunidade para rentabilizar o processo educativo dos jovens. Assim, unificou-se a AEC e o Evento Culminante correspondente à UD de Aptidão Física, apresentando o trabalho interdisciplinar desenvolvido pelas disciplinas de EF, Português e TIC, numa atividade de partilha e convívio entre os agentes educativos. De modo a tornar esta atividade mais rica, iniciei-a com uma preleção sobre a ligação entre o meu percurso académico e desportivo. A atividade intitulou-se “Telejornal da Educação Física”.

6.2.2. Objetivos Gerais

Os objetivos gerais da AEC foram os seguintes: (i) dar oportunidade aos agentes educativos presentes de conhecerem melhor o professor estagiário; (ii) testemunhar e passar uma mensagem de motivação sobre a ligação benéfica entre o desporto de alto rendimento e o percurso académico; (iii) promover a interdisciplinaridade; (iv) potencializar a comunicação, relacionamento e interação entre toda a CE; (v) alertar para a importância da participação ativa dos EE no processo educativo dos seus educandos; (vi) elogiar o trabalho desenvolvido pelos alunos e fomentar o interesse dos EE sobre o mesmo; (vii) promover as aprendizagens essenciais dos alunos ao longo do processo de montagem e elaboração deste evento, indo ao encontro das áreas transversais a serem desenvolvidas em meio escolar; (viii) fomentar princípios éticos e valores morais pela prática desportiva; (ix) exibir as dinâmicas das aulas de EF; (x) enumerar os benefícios da Aptidão Física; (xi) originar um momento propício para a interação entre os membros da comunidade escolar; (xii) apresentar uma alternativa válida para que se possa lecionar os conteúdos de Aptidão Física na EF; e (xiii) recolher *feedbacks* da CE sobre esta abordagem, perspetivando a sua melhoria numa próxima UD de Aptidão Física através do MED.

6.2.3. Planeamento

Para que conseguíssemos operacionalizar a nossa AEC coerente e eficientemente, foi fundamental planificá-la atempadamente, levantando possíveis problemáticas.

Primeiramente pensou-se em realizar esta atividade presencialmente nas instalações da EB23DEBC. Devido à pandemia COVID-19, optamos por realizar o evento à distância. Pretendíamos assim interagir e criar um momento de partilha entre os agentes educativos, zelando pela segurança dos envolvidos.

Construiu-se um consentimento de cariz informativo para os EE. Este perspectivava: (i) explicar sucintamente quais as temáticas abordadas na atividade; e (ii) enfatizar que todo o processo envolveu ativamente os alunos e que a reunião passaria por mostrar o trabalho que realizaram. No fim do consentimento colocamos duas datas e horários distintos, ambos pós-laborais, para efetuar um levantamento da disponibilidade dos EE. Após recolher os consentimentos e analisar as respostas dos EE, informei os professores do CT através da plataforma *Microsoft Teams* sobre o dia e a hora em que a atividade se viria a concretizar.

Para que pudesse estruturar toda a atividade, objetivando a sensibilização dos agentes da CE, tive de selecionar algumas temáticas que seriam abordadas. Optei por dois temas principais: (i) relação entre o desporto de alto rendimento e o percurso escolar; e (ii) demonstração das dinâmicas das aulas de EF do 9º1.

Para além de recordar semanalmente os alunos para a data destinada ao evento, pedi também à Diretora de Turma o contacto de todos os EE. Dois dias antes do evento entrei em contacto com o EE de cada aluno. Utilizei este momento para expor novamente os objetivos da atividade e criar uma ligação mais próxima com os EE. Acredito que este contacto individualizado fez com que os EE ficassem sensibilizados e compreendessem a importância da sua presença.

Para finalizar todo este processo de planeamento, realizei um guia de toda a atividade com as etapas a seguir, perspectivando a concretização de um evento rico para a formação dos alunos e apelativo para todos os envolventes.

Num processo educativo ideal, em que as condicionantes pandémicas não proibissem os ajuntamentos e a realização deste evento presencialmente, certamente que teríamos posto em prática outras ideias, tornando o próprio evento mais interativo. Embora não tenha sido possível realizar a AEC presencialmente, esta foi planeada atempadamente e os alunos tiveram um papel central.

6.2.4. Balanço da Atividade

A AEC realizou-se à distância no dia 27 de novembro de 2020, das 18h30 às 19h30. Como todo o processo ocorreu por videoconferência, enquanto professor da turma, tive um papel mais ativo no momento da preleção. O evento foi realizado seguindo as seguintes orientações: (i) apresentação de um vídeo do professor estagiário sobre o impacto que o desporto de alto rendimento teve no seu percurso escolar; (ii) exposição de um *PowerPoint* que resume o trabalho desenvolvido nas aulas de EF; (iii) ligação entre o

MED e o desenvolvimento das capacidades educativas presentes no documento do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória; (iv) apresentar os vídeos realizados pelos alunos para que toda a CE possa observar as dinâmicas das aulas; e (v) receber *feedbacks* dos agentes educativos. Acredito que as temáticas abordadas foram atrativas para o público-alvo a que se dirigia, garantindo a motivação de todos os participantes.

Refletindo sobre a participação dos alunos na AEC, no momento efetivo da atividade apresentaram uma atitude passiva. Contudo, até chegarmos ao dia do evento, os alunos tiveram um papel fundamental na planificação e operacionalização da AEC. As suas tarefas foram: (i) filmagens das aulas de EF; (ii) formatação dos vídeos e edição nas aulas de TIC; (iii) escrita e correção das entrevistas nas aulas de Português; e (iv) gravação das entrevistas nos tempos da disciplina de FPS. Este processo necessitou de empenho, motivação e comprometimento por parte dos alunos. Os professores orientaram-nos no sentido de que os alunos pudessem ser os impulsionadores das suas aprendizagens.

Uma das vantagens da realização deste evento à distância foi o de conseguirmos ter a presença de 90% dos EE e familiares. Em termos do pessoal docente, estiveram presentes 3 professores do CT do 9º1. A sua presença foi importante para que os alunos compreendessem que há interesse do CT sobre o trabalho desenvolvido nas disciplinas.

Tanto na apresentação da caracterização da turma como no evento culminante, tentei fortificar que existe um enorme potencial no trabalho interdisciplinar. Este ajuda-nos a desenvolver as capacidades dos alunos que são transversais a todas as áreas.

Acredito que este tenha sido um momento em que conseguimos levar a prática desportiva e a EF, enquanto disciplina formadora, à “casa” dos alunos. Esta foi, no meu ver, a principal vantagem de concretizarmos este evento à distância. Os *feedbacks* dos alunos, dos EE, dos seus familiares e dos docentes foram positivos e gratificantes.

Considero que a evolução parte da autoavaliação das decisões tomadas. Dito isto, penso que o fator menos positivo foi a impossibilidade de envolver o pessoal não docente da EB23DEBC. Também numa situação ideal, pretendia-se que os alunos tivessem um papel mais ativo no dia da atividade, tanto quanto os restantes agentes educativos.

Deixo sugestões para uma futura intervenção: (i) utilizar estratégias para que os próprios alunos e EE possam ser mais ativos no dia da apresentação. A título de exemplo, serem os capitães das equipas a apresentarem os vídeos das dinâmicas das aulas; e (ii) a qualidade do trabalho áudio visual poderá elevar-se, já que alguns vídeos apresentaram dificuldades auditivas e pouca nitidez nas filmagens. A melhoria nestes aspetos virá catapultar qualitativamente o trabalho para patamares mais elevados.

Em síntese, esta atividade foi enriquecedora para a minha formação. Os processos de comunicação, exposição, preleção, desenvolvimento de relações e interações com agentes educativos são fundamentais para que desenvolva as minhas competências pessoais e profissionais. Acredito ter sensibilizado a CE para as temáticas abordadas e para o papel ativo que os alunos podem ter na planificação e dinamização de atividades que lhes tragam benefícios relativos às suas competências essenciais.

7. Atividades de Natureza Científico-Pedagógica

7.1. Ação Científico-Pedagógica Individual: Resposta da Educação Física em Tempos de COVID-19: Pertinência de uma Unidade Didática Presencial de Aptidão Física

A ACPI é uma das atividades com maior relevância que se insere nas linhas orientadoras do EP. Esta pretende dar oportunidade aos professores estagiários de partilharem o seu conhecimento, encarando a função de formadores científicos, perante os professores integrantes no grupo de EF da escola em que realizam o seu EP.

A opção de investigar mais aprofundadamente a Aptidão Física surge pela sua relevância no PNEF (2001) como uma matéria nuclear para todos os ciclos de ensino. Embora a Aptidão Física seja uma matéria que é desenvolvida indiretamente pela lecionação de outras matérias de ensino, seria importante que os docentes pudessem dar maior ênfase no seu desenvolvimento e na importância que esta tem para o alcance das finalidades do PNEF (2001) relativamente à qualidade de vida, saúde e bem-estar.

O facto de pretendermos estruturar uma UD de Aptidão Física através do MED, apesar de nunca antes ter sido realizada em contexto regional e até pouco desenvolvida a nível nacional e internacional, fez com que encontrássemos poucas evidências científicas que nos ajudassem a compor a intervenção. Seguiu-se principalmente as *guidelines* do ACSM (2018) para a construção das situações de aprendizagem. Este é um documento que apresenta as recomendações para a prática de AF semanal para crianças e jovens.

Construímos a nossa ACPI em torno da problemática evidenciada, enaltecendo as potencialidades e contributos da utilização de uma UD de Aptidão Física, principalmente em tempos de COVID-19, elaborada através do MED. Assim, os objetivos perspetivados para a ACPI foram: (i) apresentação de metodologias e estratégias didático-pedagógicas diferenciadas; (ii) dar oportunidade aos docentes de acompanharem a evolução do paradigma educacional e rentabilizar os processos educacionais que orientam; e (iii) partilhar, debater e refletir conjuntamente sobre uma intervenção pedagógica capaz de combater eficazmente a pandemia, mantendo os alunos no centro do processo E-A e o foco no desenvolvimento das suas capacidades físicas, cognitivas e índices motivacionais.

No Seminário Internacional *Desporto e Ciência 2021* apresentou-se o *poster* (ver apêndice 16) construído com base no artigo (ver subcapítulo 7.1) resultante desta ação.

7.1.1. Operacionalização da Ação

Introdução

A Aptidão Física é um dos domínios transversais de todas as matérias de ensino descritas pelo PNEF (2001). Assim sendo, a disciplina de EF deverá, para além de desenvolver os conteúdos específicos das matérias de ensino, estimular também: (i) as capacidades coordenativas e condicionais, ou seja, a flexibilidade, força, velocidade, potência e destreza geral; e (ii) estimular os jovens para que desenvolvam hábitos saudáveis e que os pratiquem ao longo da sua vida, realizando AF regular e mantendo hábitos higiénicos e alimentares saudáveis. Deste modo, as capacidades físicas e motoras dos jovens devem ser trabalhadas transversalmente na EF (ME, 2001).

Esta relação entre as matérias de ensino e o trabalho de Aptidão Física faz com que a disciplina de EF permita aos alunos que se formem integralmente, tendo uma influência direta no seu dia a dia, desenvolvendo as suas capacidades e movimentos corporais e estimulando-os para a manutenção desses mesmos hábitos no futuro. Já Barbanti (1990) referia que “o hábito de se exercitar auxilia tanto nas capacidades mentais como nas metabólicas e harmoniosas”.

Atualmente, o processo de E-A encontrasse em constante mudança e como tal, é fundamental que se explore novas metodologias de ensino que possam vir a potenciar as aprendizagens dos alunos em contexto escolar. Siedentop (1994) reforça que o MED poderá assumir-se como uma ferramenta pedagógica válida que valoriza e estimula as competências físicas, mentais e sociais dos alunos. Em tempos pandémicos, este modelo de ensino proporciona também a estabilização e o cumprimento das regras emanadas pelas autoridades de saúde.

Embora tenha vindo a ser comprovada a influência positiva do MED aplicado a outros contextos, poucos são os estudos direcionados para a quantificação de uma UD de Aptidão Física no desenvolvimento das aptidões físicas e cognitivas dos estudantes.

Deste modo, o presente artigo tem como objetivo evidenciar a pertinência de uma UD Presencial de Aptidão Física através do MED, principalmente como uma resposta eficaz à atual crise pandémica, demonstrando também evidências científicas que comprovem as suas potencialidades no desenvolvimento das capacidades físicas e cognitivas dos alunos nas aulas de EF.

Pertinência de uma UD de Aptidão Física Presencial através do MED

Sendo esta UD inovadora em termos metodológicos, é fundamental que se justifique a pertinência da sua planificação e concretização em contexto escolar. As três principais razões plausíveis para a lecionação de uma UD deste cariz são: (i) as normas e recomendações transmitidas pelas autoridades de saúde e educação para segurança em tempo de pandemia COVID-19; (ii) preocupação em minimizar os efeitos do período de confinamento e férias escolares que envolveu a transição do ano letivo transato para o presente ano letivo; e (iii) a Aptidão Física enquanto matéria nuclear do PNEF.

Normas e Recomendações das Autoridades de Saúde (COVID-19)

Em termos das orientações dadas pelas entidades de saúde, um dos principais documentos que clarifica a pertinência da implementação de uma UD de Aptidão Física, foi elaborado e promovido pela Direção Geral de Educação em colaboração com a Direção Geral da Saúde intitulado “Orientações para a Realização em Regime Presencial das Aulas Práticas de Educação Física”. Este documento teve como objetivo promover condições de segurança que levassem ao desenrolar das aulas de EF num meio seguro.

Segundo a Direção-Geral da Educação (2020), as principais recomendações que vão ao encontro dos benefícios de uma UD deste cariz são: (i) privilegiar os espaços exteriores para as PL na disciplina de EF; (ii) promover a adoção de estratégias e metodologias de ensino que privilegiem o respeito pelo distanciamento físico de, pelo menos, três metros entre alunos, para a prática de exercício físico, diligenciando no sentido da adequação e adaptação das tarefas propostas em contexto de aula; (iii) evitar a partilha de material sem que este seja higienizado entre utilizações; (iv) identificar as aprendizagens que necessitem de recuperação e consolidação, em função da suspensão das atividades letivas presenciais no final do ano letivo anterior, refletindo-as na planificação da disciplina; e (v) na situação de transição para o “Regime Misto”, sugere-se que na disciplina de EF, pela sua característica claramente prática, sejam privilegiadas as atividades presenciais.

Os dois domínios que mais se destacam para a validação da UD de Aptidão Física Presencial e que se encontram presentes no documento supramencionado são: (i) as estratégias e metodologias de ensino; e (ii) o planeamento curricular da EF.

Relativamente às estratégias e metodologias de ensino, as recomendações passam por: (i) incidir sobre as três áreas de referência do currículo da disciplina de EF: Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos, identificando as adaptações que se

considerem necessárias; (ii) integrar objetivos e situações de aprendizagem, no âmbito das atividades físicas, capazes de acomodar as orientações da DGS; (iii) promover a realização de tarefas individuais, respeitando o distanciamento físico recomendado, reduzindo a partilha de materiais e objetos; (iv) desenvolver situações de ensino com grupos reduzidos, ajustados aos espaços de AF e valorizando a utilização de formas de jogo reduzidas e condicionadas, em função dos propósitos e do contexto de aprendizagem; (v) adotar estratégias de ensino que priorizem o trabalho em circuito, possibilitando a execução de exercícios através de estações que valorizem a estabilização de grupos de trabalho com os mesmos propósitos; e (vi) valorizar a criação de rotinas e hábitos de prática, considerando o respeito pelas regras de mobilidade em espaços desportivos, a conduta perante a competição em momentos de pandemia e o desenvolvimento da autonomia dos alunos (Direção-Geral da Educação, 2020).

Já em termos das recomendações para o planeamento curricular de EF, estão direcionadas para: (i) identificar os alunos que demonstraram maiores constrangimentos no acesso, desenvolvimento e acompanhamento das tarefas propostas no âmbito do Plano de Ensino à Distância; (ii) minimizar os eventuais efeitos que o confinamento possa ter tido nos índices de AF dos alunos, enfatizando as atividades que permitam melhorar os níveis de Aptidão Física; (iii) promover a autonomia dos alunos, fornecendo-lhes os conhecimentos e as ferramentas necessárias para que a aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da Aptidão Física seja adaptada às suas características individuais; (iv) desenvolver as habilidades motoras básicas fundamentais para melhorar a competência motora dos alunos; (v) valorizar a aquisição, de forma o mais individualizada possível, de um conjunto alargado de técnicas associadas às atividades abordadas em contexto curricular; (vi) privilegiar a lecionação de situações de aprendizagem individuais, bem como a utilização de jogos reduzidos e condicionados; e (vii) utilizar os recursos tecnológicos disponíveis (plataforma *Fitescola* e *App Fitescola*) como ferramentas úteis na promoção de um estilo de vida saudável e fisicamente ativo e na melhoria da Aptidão Física dos estudantes (Direção-Geral da Educação, 2020).

Aptidão Física enquanto Matéria Nuclear do Plano Nacional de Educação Física

Para além da Aptidão Física ser um domínio transversal a todas as matérias incluídas no PNEF, as finalidades apresentadas neste documento orientador estão direcionadas para a qualidade de vida, saúde e bem-estar, sendo visível a pertinência de abordarmos a Aptidão Física devido à influência que esta poderá ter no alcance destes

objetivos. Assim, as quatro finalidades que vão ao encontro do que se pretende alcançar na EF são: (i) Estimular as capacidades físicas dos alunos, adequando-as às suas necessidades; (ii) promover a aprendizagem de conhecimentos relativos ao processo de elevação e manutenção das capacidades físicas; (iii) compreender a sua importância como fator de saúde e componente cultural na dimensão individual e social; e (iv) valorizar a iniciativa, responsabilidade pessoal, cooperação, solidariedade, ética desportiva, higiene e segurança pessoal e coletiva.

Para irmos realmente ao encontro das finalidades anteriormente descritas, o nosso foco deve estar no desenvolvimento de cinco componentes (PNEF, 2001): (i) força; (ii) resistência; (iii) velocidade; (iv) flexibilidade; e (v) destreza geral. Assim estaremos a desenvolver as capacidades motoras condicionais e coordenativas através da EF.

É evidente que a correlação entre estes fatores fortifica o desenvolvimento de uma UD que vá ao encontro da promoção da Aptidão Física junto dos alunos e das noções básicas relacionadas com um estilo de vida saudável. Por sua vez, as matrizes do MED vão ao encontro da justificação apresentada, desde o respeito pelas recomendações da DGS, até ao desenvolvimento dos domínios físico, cognitivo e psicossocial.

Evidências científicas que demonstram a eficácia de uma UD direcionada para o desenvolvimento da Aptidão Física nas aulas de Educação Física

Apesar da Aptidão Física ser uma matéria nuclear do PNEF e de o MED ser um modelo de ensino que demonstra desenvolver vários domínios fundamentais para a formação integral dos alunos, ficou evidente pela pesquisa realizada na literatura que poucos são os estudos direcionados para a quantificação do impacto que uma UD de Aptidão Física através do MED tem nas capacidades físicas e cognitivas dos alunos. Neste sentido, evidenciamos os estudos realizados em contexto escolar ao nível do desenvolvimento de uma UD de Aptidão Física através de diferentes modelos de ensino.

Tabela 6: Estudos relativos à leção de UD de Aptidão Física

Autor/Metodologia	Objetivo	Principais Conclusões
(Pritchard et al., 2015) 32 alunos. 20 aulas. Acelerómetros e Testes Motores.	Investigar mudanças nos níveis de Aptidão, níveis de AF e perceções dos participantes após a implementação do MED.	Mudanças nos níveis de Aptidão, conhecimento do conteúdo, níveis de AF e perceções dos participantes após a intervenção com o MED.
(Mayorga-Veja et al., 2016)	Examinar os efeitos no desenvolvimento dos alunos, da utilização de um programa	O programa utilizado no grupo de intervenção demonstrou-se eficaz no

111 alunos. 5 meses. Testes Motores.	de manutenção e desenvolvimento de Aptidão Física direcionada para a saúde.	desenvolvimento e manutenção das aptidões cardiorrespiratória e muscular dos alunos.
(Mello, 2016) 91 alunos. 14 aulas. Testes do PROESP.	Avaliar as possíveis alterações nos níveis de Aptidão Física dos alunos submetidos a um programa de EF com ênfase na promoção à saúde.	Um programa de intervenção em EF, realizado em uma única sessão semanal, por duas horas, é eficaz para o desenvolvimento dos níveis de Aptidão Física relacionada com a saúde de alunos do 4º ano de escolaridade.
(Colpo, 2017) 15 alunos. 20 aulas. Testes do PROESP.	Relatar os efeitos na Aptidão Física dos alunos do ensino médio a partir de uma UD.	Reconheceu-se uma melhoria significativa na Aptidão Física dos alunos que participaram na intervenção e a influência que a utilização desta UD teve no desenvolvimento da sua Aptidão Física.
(Ward et al., 2017) 166 alunos. 20 aulas. Acelerômetros e testes motores Fitnessgram.	Determinar o efeito que uma época direcionada para o fitness utilizando o MED terá para que os alunos possam atingir os níveis recomendados de AF nas aulas de EF, desenvolvendo também os seus conhecimentos.	A estruturação e colaboração entre os princípios do MED e as bases do fitness, criaram um modelo eficiente que fez com que os alunos desenvolvessem as suas capacidades motoras e o seu conhecimento sobre a área da Aptidão Física.

Considerações Finais

O processo de E-A encontrasse em constante mudança e como tal, é fundamental que se explore novas metodologias que perspetivem o potenciamento das aprendizagens dos alunos em contexto escolar. Nesta ideologia e considerando as consequências da pandemia COVID-19, compreendemos que as abordagens alternativas de ensino, como é o caso do MED, vêm propor uma abordagem inovadora, diferenciada e estimulante para a formação dos alunos, colocando-os no centro do processo de E-A.

Há fortes evidências científicas que demonstram que a planificação de uma UD de Aptidão Física recorrendo ao MED é uma mais-valia para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e motoras dos estudantes. A sua pertinência é reforçada devido à pandemia COVID-19 já que, para além do foco se manter nas aprendizagens dos alunos, também está direcionado para o cumprimento das regras emanadas pela DGS.

Em suma, a literatura referente à lecionação de uma UD de Aptidão Física 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 Aptidão Física através do MED tem no desenvolvimento das capacidades físicas, cognitivas e na motivação dos alunos.

7.1.2. Balanço da Ação

A ACPI concretizou-se no dia 18 de janeiro, em formato *online* através da plataforma *Microsoft Teams*, entre as 19h00 e as 20h30. Esta Ação decorreu à distância devido às normas de segurança emanadas pela DGS. Ressalvo que todos os docentes convidados participaram na ação. Isto faz com que, tal como a AEC, seja fulcral refletir futuramente sobre os prós e os contras dos formatos possíveis para a operacionalização de atividades deste cariz.

Destacando os aspetos positivos, considero que apresentamos um discurso fluido, preciso e adequado ao momento formativo. Decidimos intervalar a nossa intervenção, para que ambos pudéssemos dar o nosso contributo sobre as diferentes temáticas abordadas e também para que não houvesse uma monotonia vocal. Também positiva foi a referência feita ao trabalho interdisciplinar promovido pelas disciplinas de EF, TIC e Português. Este é um tópico que se insere na rotura dos paradigmas educacionais. A partir desta interligação disciplinar, os alunos têm a possibilidade de desenvolver competências essenciais que são transversais a todas as áreas e aperceber-se da ligação efetiva entre as disciplinas que englobam o seu percurso escolar. Finalmente, como esta UD foi realizada pela primeira vez por um NE, julgamos pertinente terminar a ação com algumas sugestões para futuras intervenções que venham a seguir este padrão metodológico.

Sendo esta uma das nossas primeiras experiências enquanto formadores, devemos refletir criticamente sobre a nossa prestação, acreditando que a evolução e a aprendizagem são processos intemporais. Como esta atividade ocorreu *online*, considero que a nossa interação com os restantes participantes não foi tão notória quanto perspetivávamos. Sentimos que os docentes foram apenas consumidores e pretendia-se que também partilhassem as suas ideias. Já que esta ação se focou na descrição metodológica da intervenção, acredito que poderíamos ter explicado de forma mais clara o formato das situações competitivas. Por fim, embora a apresentação dos resultados e sua discussão não fosse o foco desta atividade, julgo importante melhorarmos a sua explicação, já objetivando a ACPC. É basilar que apresentemos os resultados pausadamente, para que os mesmos possam ser analisados, apreciados e refletidos pelos participantes.

Em síntese, friso a importância que esta atividade teve na nossa formação profissional e pessoal, demonstrando-se enriquecedora em variadíssimos parâmetros. Foi realmente um momento gratificante de partilha de conhecimentos que contribuem para que possamos refletir sobre as nossas práticas pedagógicas e para que estas possam ser cada vez mais significativas na formação dos alunos.

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

A ACPC assume-se como uma atividade de extrema importância perante as investigações que são realizadas ao longo do processo de EP. Este evento público destina-se à promoção de uma formação contínua, alicerçada e o quanto mais atualizada possível, havendo a possibilidade dos NE apresentarem propostas inovadoras que vão ao encontro dos novos paradigmas do ensino, mais propriamente da EF. Pretendeu-se dinamizar uma atividade que levasse à troca de experiências e conhecimentos entre várias entidades, contribuindo para o desenvolvimento formativo de todos os envolvidos.

A ACPC intitulou-se “A Educação Física e o Ensino à Distância: Limitações e Potencialidades”. Esta concretizou-se pela primeira vez *online*, nos dias 23 e 24 de abril de 2021, devido à crise pandémica causada pela COVID-19. Compreendeu um total de treze conferências agrupadas em cinco módulos. Apostou-se numa diversificação de preleções, conhecimentos e áreas de intervenção na AF e/ou EF. Esta opção visava que as comunicações demonstrassem o impacto que a COVID-19 teve no dia a dia dos preletores e quais as ferramentas didático-pedagógicas que dinamizaram e/ou utilizaram para responder a tais constrangimentos.

Mesmo realizada à distância, esta atividade contou com o precioso contributo da Secretaria Regional da Educação e da Direção Regional da Juventude e Desporto, na validação de 13 horas para os docentes inscritos e pertencentes aos grupos de recrutamento 160, 260 e 620. Para além disso, também foram atribuídos 3,2 créditos a todos os titulares de cédulas de treinador e/ou competências associadas.

A temática abordada pelo nosso NE designou-se por “Educação Física em tempo de COVID-19: Desafios à Implementação de uma UD Presencial de Aptidão Física”. Os objetivos gerais traçados para esta comunicação foram: (i) apresentar as características pedagógicas que beneficiam a utilização do MED na lecionação de uma UD de Aptidão Física; (ii) exibir uma proposta metodológica com foco nas aprendizagens dos alunos; e (iii) analisar os resultados da investigação realizada no âmbito do nosso EP.

Pretendemos assim dar continuidade à nossa intervenção, já que a ACPI apresentou um cariz descritivo da metodologia seguida e a ACPC incidiu na apresentação dos resultados obtidos através da investigação concretizada. Importa salientar que a correlação entre a ACPI e a ACPC fez com que pudéssemos construir uma investigação mais robusta, sustentada e fundamentada, rentabilizando o nosso EP.

7.2.1. 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. 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).

Numa revisão sobre a investigação realizada no MED entre 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 entusiastas, aumentando 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* produz um modelo eficiente para que os alunos desenvolvam as suas capacidades motoras e também o seu conhecimento sobre a área.

Também Pritchard, Hansen, Scarboro e Melnic (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 contextos 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: (i) evidenciar

as potencialidades pedagógicas e didáticas do MED para a lecionação de uma UD de Aptidão Física em tempos de COVID-19; (ii) descrever as propostas metodológicas realizadas e apresentar os resultados obtidos num estudo de intervenção em turmas do 3º ciclo, tendo como principal conteúdo a Aptidão Física; e (iii) 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 3º ciclo alocadas a uma intervenção baseada no MED. Estas já participaram em experiências educativas através do MED, embora relativas a outras matérias de ensino. Já o grupo de controlo é também composto por duas turmas do 3º ciclo alocadas a uma intervenção baseada na prática usual da EF. 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, como 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 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 e/ou tutores legais, sendo necessária a autorização dos mesmos, através de um consentimento de participação dos seus educandos. Para a recolha de informação e dos dados a serem posteriormente analisados foi necessário gravar as aulas e utilizar acelerómetros e cardiofrequencímetros, igualmente autorizados pelos EE.

Caraterísticas da Intervenção

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

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

A fase de preparação foi essencial para problematizar 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 foi vital que tivéssemos em consideração um conjunto de componentes para a construção dos dossiês e para a planificação das situações de aprendizagem.

O documento “dossiê de equipa” continha: (i) resenha histórica onde eram destacadas as principais qualidades da equipa; (ii) contratos de cada um dos papéis a serem atribuídos; (iii) regulamentos onde constavam as regras dos desafios, organização das jornadas e pontuações dos treinos e dos desafios; (iv) cronograma das atividades; (v) calendário dos desafios; (vi) fichas de registo que eram utilizadas nas jornadas; (vii) planos de treino com as atividades e os objetivos específicos para cada aula; (viii) exercícios de mobilidade articular e alongamentos; (ix) nove circuitos de Aptidão Física com diferentes níveis de dificuldade e suas respetivas fichas técnicas (descrição, componentes críticas e músculos envolvidos); e (x) esquemas representativos das atividades (mini e mega desafios).

Para a construção dos exercícios pertencentes aos circuitos 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 foram estruturadas seguindo estes princípios: (i) 25% flexibilidade; (ii) 25% força muscular; e (iii) 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. Isto fez com que se pudesse realizar adaptações para a fase da época de modo que o processo de E-A fosse rentabilizado. Nesta fase o professor assumiu a turma e transmitiu a forma com os conteúdos seriam trabalhados ao longo da UD. Neste mesmo período, formou-se as equipas e entregou-se o “dossiê 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 ao fim do processo.

Após a pré-época iniciou-se a época, que ocorreu ao longo de 9 sessões. Nesta fase, os alunos já possuíam 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 a competições que designados por mini desafios e 45 minutos para os mega desafios.

No que concerne ao treino das equipas, o objetivo era realizar dois circuitos de níveis de dificuldade distintos, em que cada um deles deveria ser orientado pelo capitão de equipa e realizado em 3 séries, tendo 15 segundos para realizar cada exercício, 10 segundos de repouso entre exercícios e 1 minuto de recuperação entre séries.

Quanto aos mini desafios, estes foram 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 as repetições de um dos exercícios, os restantes alunos realizavam exercícios dinâmicos nas respetivas filas da sua equipa. Após o máximo 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. Importa destacar que neste desafio todas as equipas competiam simultaneamente. As pontuações neste formato foram 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 *crossfit*, realizados ao longo de um percurso de sensivelmente 20 metros. Um exemplo de um mega desafio realizado foi o seguinte:

10 mountain climbers, flexões de braços na escada de agilidade, 5 saltos de canguru no lugar, contorno dos cones em skipping baixo, 10 skaters e regresso ao ponto de partida em sprint. Após a realização de todo o circuito por parte do primeiro aluno, o segundo aluno iniciava a realização do primeiro exercício pertencente ao circuito e assim sucessivamente até o último elemento da equipa o realizar. Em relação ao funcionamento deste desafio, estavam em competição duas equipas. 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. O objetivo é que, em cada jornada, todas as equipas possam competir umas contra as outras. A pontuação dos mega desafios foi 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 estas também fazem parte da formação educativa dos alunos. Para que pudéssemos destacar esta componente dentro de todo o quadro competitivo apresentado, optámos por atribuir uma pontuação de 0 a 5, tendo em conta os comportamentos de *fair play* e desportivismo demonstrados pelas equipas, tanto nos treinos como nas jornadas.

Na aula de encerramento da época desportiva realizamos uma atividade de avaliação cognitiva relativa aos conteúdos de Aptidão Física, utilizando a plataforma *Kahoot!* para averiguar se os alunos desenvolveram os seus conhecimentos. Além disso, entregamos aos alunos certificados de participação, atribuindo a classificação de cada uma das equipas na época desportiva e ainda realçando o empenho e dedicação de todos os alunos ao longo do processo.

Relativamente à fase de pós-época, foi realizado um evento festivo que marcou o término da UD de Aptidão Física. Tendo em conta a COVID-19, este evento realizou-se por videoconferência. Os alunos prepararam o evento culminante, assumindo um papel central na planificação e organização da atividade.

Para a dinamização deste evento, potenciamos as aprendizagens essenciais através da interdisciplinaridade entre as disciplinas de Português e de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC). Foi disponibilizado a cada elemento da equipa um guião com duas perguntas referentes às suas funções, respondendo às mesmas nas aulas de Português, certificando-se da estrutura frásica e linguística coerente. Foram filmadas entrevistas aos elementos de cada equipa. Cada uma das equipas trabalhou na edição e montagem dos vídeos articulados com as entrevistas nas aulas de TIC. O produto final deste trabalho

interdisciplinar foi apresentado no evento culminante. Esta atividade promoveu uma interação entre os alunos e os restantes agentes educativos pertencentes à comunidade escolar, desde professores aos EE, e tendo o intuito de exhibir o trabalho efetuado na UD.

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 *FitEscola* e a avaliações da CC. Os testes realizados recorrendo a esta bateria foram: (i) senta e alcança; (ii) flexibilidade de ombros; (iii) salto em comprimento sem corrida preparatória; (iv) salto vertical; (v) dinamometria; (vi) abdominais; (vii) flexões de braços; (viii) agilidade (4x10m); (ix) velocidade (20m); e (x) vaivém. No que respeita à CC realizamos as medições do perímetro da cintura, das pregas bicipital, tricipital, 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 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 também foi pertinente recolher, através dos alunos, 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 proporciona aferir a percentagem média de AFMV de cada aluno. Os acelerómetros foram colocados no início dos momentos de avaliação. A programação e descargo dos dados de foi realizada através do software *ActiLife Monitoring System*, em *epochs* de 10 segundos.

Para a análise da carga interna, serão utilizados os valores médios da Frequência Cardíaca e a perceção subjetiva de esforço. A monitorização da Frequência Cardíaca foi

realizada através dos cardiofrequencímetros H10 da Polar. 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 et al., 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 relativos à PSE foram recolhidos sensivelmente a meio de cada aula e no final da mesma.

Procedimentos Estatísticos

Relativamente ao tratamento dos dados, será utilizada a estatística descritiva e o Teste não paramétrico Wilcoxon Signed Rank para verificar diferenças entre os dois grupos. A análise estatística dos dados será realizada através do software SPSS, versão 26.0 (SPSS INC., IBM Company, Chicago, Illinois, EUA).

Resultados

A caracterização dos dois grupos de intervenção foi realizada tendo em conta alguns testes de Aptidão Física (Agilidade, Abdominais, Flexões de Braços, Impulsão Vertical e Vaivém 20 metros). Ao nível da CC, foram efetuadas medidas antropométricas (peso, altura e pregas de adiposidade corporal) para calcular a percentagem de gordura de ambos os grupos.

Na tabela 7, podemos analisar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos para os testes motores e CC. Para o tratamento estatístico foi utilizado o teste *Wilcoxon Signed Rank* para verificar diferenças entre os dois momentos e a análise mista da variância de sujeitos *ANOVA* para verificar diferenças entre as duas abordagens.

Tabela 7: Caracterização 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: (i) flexões de braços; (ii) agilidade; (iii) abdominais; e (iv) vaivém. Em seguida serão refletidos os resultados a cerca da CC, mais precisamente da percentagem de gordura dos dois grupos pré e pós intervenção. Numa terceira fase 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 pelos alunos.

Testes Motores

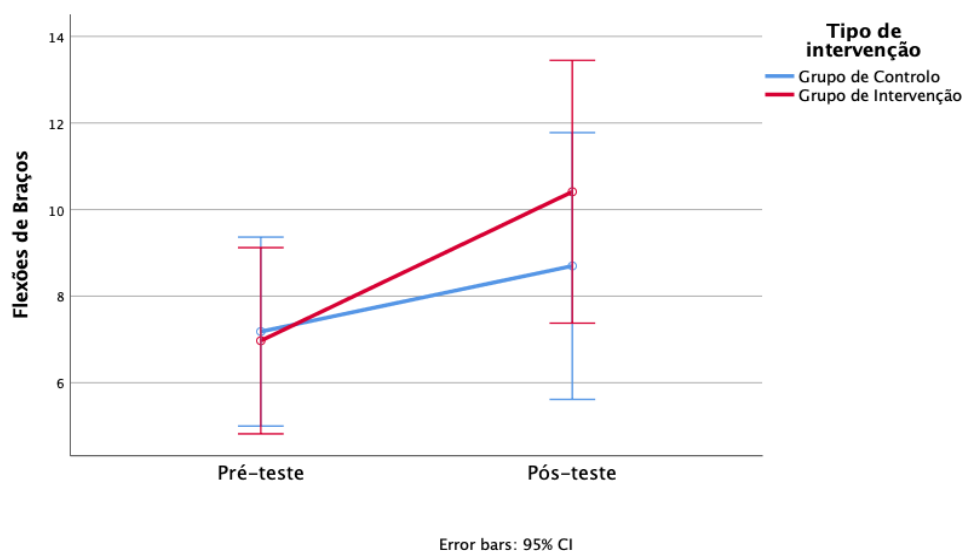


Gráfico 41: Teste das Flexões de Braços (Pré e Pós Teste)

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

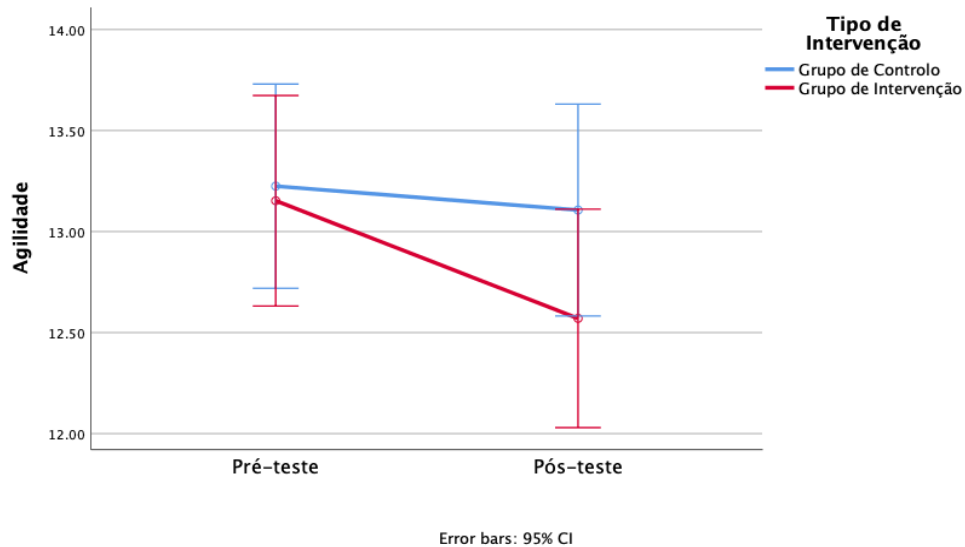


Gráfico 42: Teste da Agilidade (Pré e Pós Teste)

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

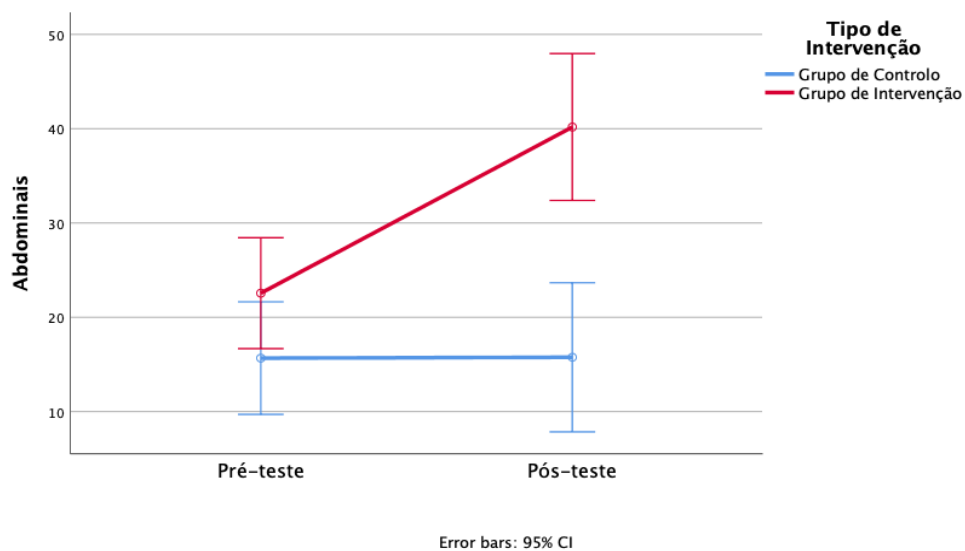


Gráfico 43: Teste dos Abdominais (Pré e Pós Teste)

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

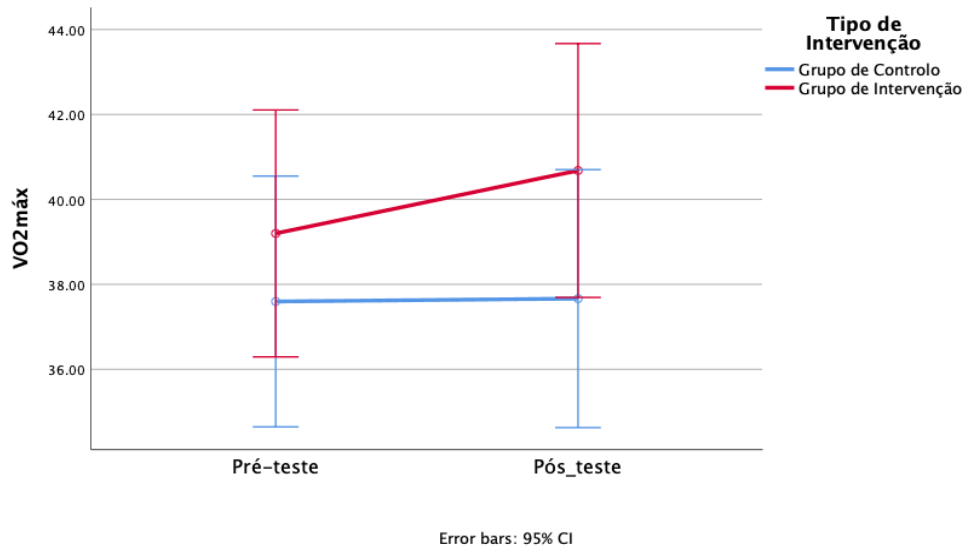


Gráfico 44: Teste do vaivém 20m (VO2máx)

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

Composição Corporal

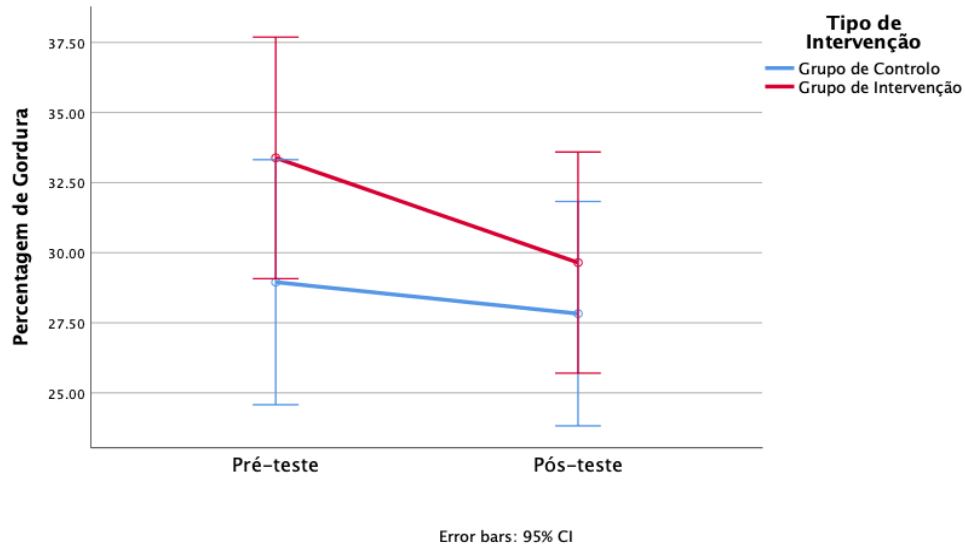


Gráfico 45: Percentagem de gordura (Pré e Pós- Teste)

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

Acelerometria

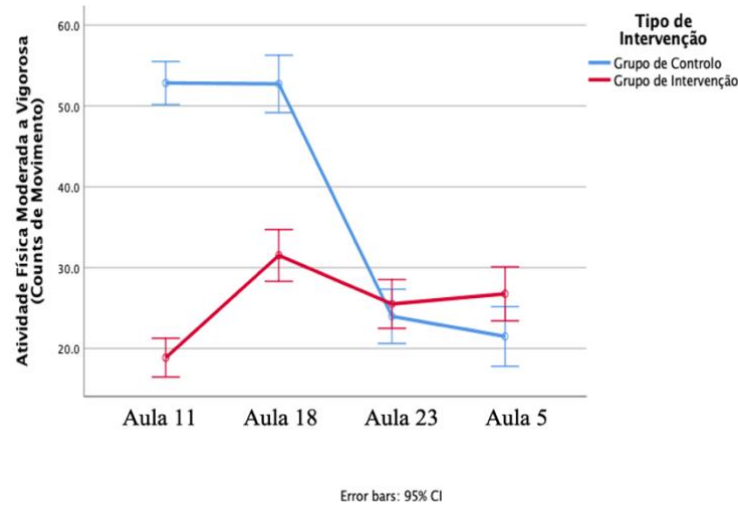


Gráfico 46: Atividade Física Modera e Vigorosa em 4 momentos da intervenção

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 ($z = -5.761$, $p < .001$).

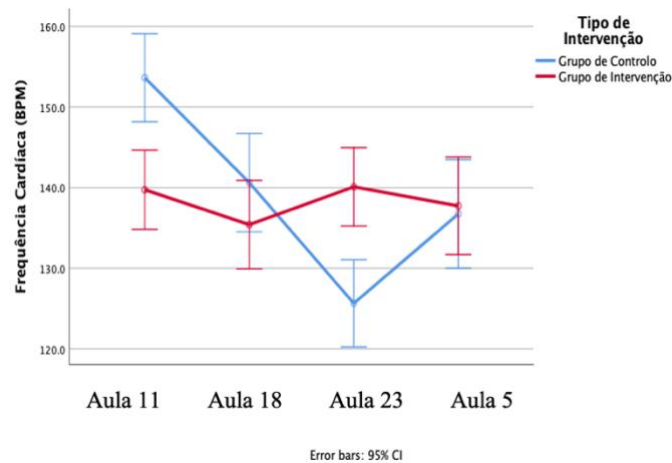


Gráfico 47: Variação da Frequência Cardíaca em 4 momentos de intervenção

A utilização do teste de *Mann-Whitney* revelou significado estatístico para a frequência cardíaca 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

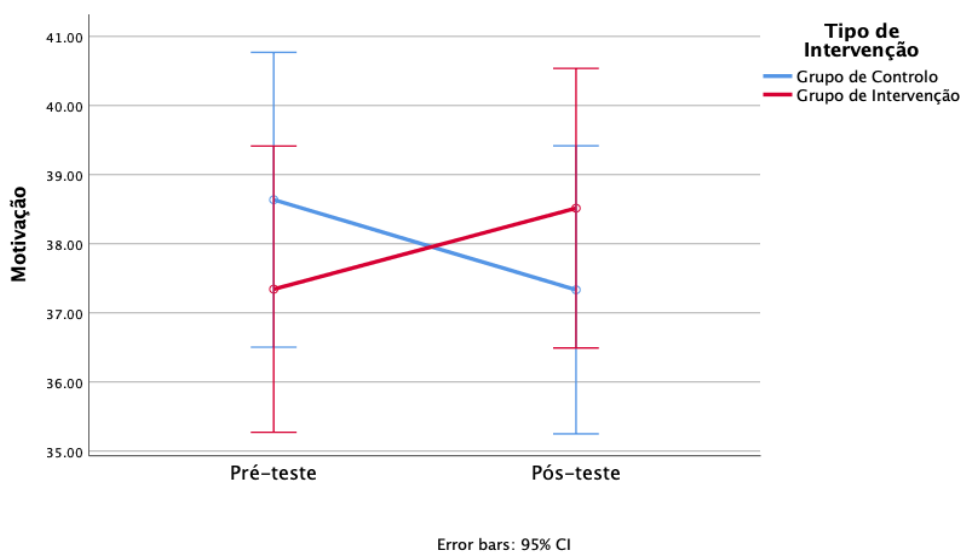


Gráfico 48: Índices Motivacionais dos alunos (Pré e Pós teste)

O teste *Wilcoxon Signed Rank* revelou significado estatístico na motivação após a participação numa UD de Aptidão Física através do MED, $z = -2.194$, $p = .002$.

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: (i) “Explica aquilo que mais gostaste nas aulas de Educação Física quando foi abordado a Aptidão Física com o Modelo de Educação Desportiva”; (ii) “No caso de considerares que aprendeste coisas novas nestas aulas de Aptidão Física, explica o que aprendeste de novo”; (iii) “Depois destas aulas onde utilizamos o Modelo de Educação Desportiva aplicado à Aptidão Física, explica se estás ou não mais entusiasmado para a Educação Física. Justifica a tua resposta”; (iv) Depois das aulas de Aptidão Física, explica se estas aulas te ajudaram a ser mais proficiente”; e (v) O que é que o teu Encarregado de Educação achou da forma como trabalhamos nestas aulas de Aptidão Física? E sobre a atividade por videoconferência?”.

As respostas às questões foram analisadas tendo em consideração os objetivos centrais do MED. Assim, a informação foi organizada em função de 5 categorias de análise: (i) Gostos e Preferências dos alunos; (ii) Demonstração de conhecimento sobre a Aptidão Física; (iii) Entusiasmo – motivação e aspetos mais valorizados; (iv) Proficiência/Competência auto reportada; e (v) 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: (i) “Sistema Competitivo”; (ii) “Trabalhar em Equipa”; (iii) “Desafios e Competições”; (iv) “Melhorar capacidades individuais”; (v) “Cumprimento das funções”; e (vi) “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: (i) “Trabalhar em equipa”; (ii) “Técnicas e Desafios Competitivos novos”; (iii) “Papéis a Desempenhar”; e (iv) “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: (i) “O Aluno considera-se mais proficiente depois de ter passado por esta experiência”; e (ii) “O Aluno não se considera mais proficiente/competente”.

Na dimensão de análise “Perceção dos EE a cerca das aulas e do Evento Culminante” foram analisadas e contabilizadas as 33 respostas, enquadradas em 3 dimensões de análise: (i) “O Encarregado de Educação gostou das dinâmicas das aulas e da atividade”; (ii) “O Encarregado de Educação não esteve presente, mas o Aluno gostou da atividade”; e (iii) “Tanto o Aluno como o Encarregado de Educação não assistiram à atividade”.

Resultados da Avaliação Qualitativa

A avaliação do impacto da intervenção pedagógica baseado no MED na dimensão “Gostos e Preferências dos alunos” auto reporta por estes, é apresentada na tabela 8. Na única categoria principal, designada por “O que os alunos mais gostaram” 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%).

A tabela 9 apresenta a avaliação do impacto da intervenção pedagógica baseado no MED 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 artigos: “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” (tabela 10), 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 avaliação do impacto da intervenção pedagógica baseado no MED na dimensão “Proficiência/Competência” auto reportada pelos alunos é apresentada na tabela 11. 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 “Perceção dos EE a cerca das Aulas e do Evento Culminante” (tabela 12), 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 gostou da atividade. Por fim, 3,1% dos alunos afirmaram que tanto estes como os seus EE não assistiram ao Evento Culminante.

Dimensão de análise: Gostos e Preferências dos alunos	Freq. Abs.	Freq. Relat.	
<p>O que os alunos mais gostaram:</p> <p>“O que eu mais gostei de fazer nas aulas de educação física foi a rivalidade entre as equipas”</p> <p>“Aquilo que mais gostei nas aulas foi de ter trabalhado em equipa”</p> <p>“[...] gostei principalmente da forma como as aulas foram abordadas, a forma como os exercícios eram feitos e criativos e a forma como nós competíamos”</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 cronometrar”</p>	Sistema Competitivo	9	26,2%
<p>“O que mais gostei foi as 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 fazer as competições entre a nossa turma”</p> <p>“O que eu mais gostei nas aulas de educação física foi os trabalhos em grupo por que convivemos uns com os outros”</p> <p>“Gostei da competição”</p> <p>“De trabalhar em equipa”</p>	Trabalhar em Equipa	5	14,9%
<p>“Gostei um pouco de tudo”</p> <p>“Gostei das equipas e das competições”</p> <p>“O que eu gosto mais foi os aquecimentos”</p> <p>“Gostei quando fizemos exercícios com música e quando competimos em equipa”</p> <p>“O que mais gostei foi o esforço físico, ou seja, a resistência”</p>	Desafios e Competições	7	21,1%
<p>“Os professores são engraçados, por isso já vale a pena vir às aulas”</p> <p>“Gosto, foi novo, parecia workout em casa”</p> <p>“Trabalho em equipa”</p> <p>“O que mais gostei foram os treinos de equipas, principalmente as com a música”</p>	Melhorar as capacidades individuais	5	14,9%
<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 coisas sobre Aptidão Física, gostei muito de ser árbitro e gostei de competir”</p> <p>“Gostei de vermo-nos empenhados e esforçarmo-nos. E gosto da maneira de como os professores ficam felizes por nos verem empenhados”</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>	Cumprimento das funções	5	14,9%
<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>	Intervenção dos Professores	2	8%
Total		33 registos	100,0%

Tabela 8: Avaliação do Impacto da Intervenção Pedagógica baseado no MED nos Gostos e Preferências auto reportados pelos alunos ao longo da UD de Aptidão Física

Dimensão de análise: Avaliação do conhecimento sobre a Aptidão Física	Freq. Abs.	Freq. Relat.	
<p>Os alunos consideram que aprenderam coisas novas:</p> <p>“Aprendi a realizar um agachamento bem”</p> <p>“Durante as aulas de Aptidão Física aprendi a fazer coisas novas e melhorei o que já sabia, como por exemplo fazer flexões”</p> <p>“Acho que aprendi a realizar os abdominais corretamente e aprendi a ter mais espírito de equipa”</p> <p>“Sim eu aprendi alguns exercícios novos e os seus nomes”</p> <p>“O que aprendi de novo fui trabalhar em equipa e realizar vários exercícios que tinha muitas dificuldades”</p> <p>“Nas aulas de Aptidão Física aprendi muitos exercícios novos, aprendi que na competição temos que puxar pelo colega de equipa para ter mais entusiasmo”</p> <p>“Aprendi a trabalhar em equipa”</p> <p>“Aprendi a trabalhar em equipa, a respeitar as regras e a cronometrar melhor”</p> <p>“Aprendi a fazer agachamento”</p> <p>“Consegui ter mais resistência e aprendi a melhorar um pouco de tudo”</p> <p>“Sim, aprendi muita coisa a nível de exercícios e circuitos”</p> <p>“Abdominais russos e outros”</p> <p>“Aprendi alguns exercícios de abdominais diferentes”</p> <p>“Aprendi exercícios novos e novas competências”</p> <p>“O que cada exercício mais trabalha”</p> <p>“Aprendi a exercer melhor os exercícios, principalmente a minha flexibilidade”</p> <p>“Aprendi a executar alguns exercícios novos ou que não realizava corretamente”</p> <p>“Aprendi exercícios de agilidade e de força”</p> <p>“Aprendi que com isto nós conseguimos nos apoiar”</p> <p>“Eu aprendi outro tipo de abdominais. Também aprendi burpees”</p> <p>“Acho que me ajudou no equilíbrio”</p> <p>“Acho que melhorei a minha coordenação”</p> <p>“Aprendi a ser mais flexível”</p> <p>“Aprendi tudo”</p> <p>“Flexibilidade e Resistência”</p> <p>“Eu aprendi a trabalhar em equipa” [...]”</p>	Trabalhar em equipa	9	27,3%
	Técnicas e desafios competitivos novos	8	24,2%
	Papéis a desempenhar	1	3,1%
	Melhorar capacidades individuais	8	24,2%
<p>Os alunos consideram que não aprenderam nada.</p> <p>“Não, pois tudo que demos eu já sabia fazer”</p> <p>“Não, eu já conhecia os exercícios”</p> <p>“Não aprendi, apenas melhorei as minhas capacidades”</p> <p>“Nada porque já sabia tudo o que demos nestas aulas”</p> <p>“Nada”</p> <p>“Não”</p> <p>“Sinceramente, nada. Tudo o que fizemos já tinha feito”</p>	Alusão negativa à aprendizagem	7	21,2%
Total	33 registos	100,0%	

Tabela 9: Avaliação do Impacto da Intervenção Pedagógica baseado no MED no conhecimento auto reportado pelos alunos ao longo da UD de Aptidão Física

Dimensão de análise: Entusiasmo - motivação e aspetos mais valorizados	Freq. Abs.	Freq. Relat.
<p>Os alunos demonstraram muito entusiasmo:</p> <p>“Gostei, porque aprendi a fazer os exercícios corretamente”</p> <p>“Depois disto, fiquei mais entusiasmado para a educação física e acho que devíamos manter o modelo de Aptidão Física”</p> <p>“Sim e estou mais entusiasmada, porque a forma como as aulas são elaboradas dá mais entusiasmo para continuá-las a fazer”</p> <p>“Sim eu estou porque gostei da Aptidão Física e acho que fiquei melhor fisicamente”</p> <p>“Estou um pedaço entusiasmada porque assim aprendemos a trabalhar com os outros”</p> <p>“Sim pois foi interessante ir lembrando coisas dos outros anos, e também o nome das equipas e das competições foram originais”</p> <p>“Gostei das aulas de educação física porque foram interessantes”</p> <p>“Gostei das aulas de educação física porque foram mais interessantes”</p> <p>“Sim, apesar de eu não ter feito muitas aulas por ter problemas de saúde fiquei mais entusiasmada porque parecia muito competitivo”</p> <p>“Sim porque agora podemos fazer os desportos que eu gosto”</p> <p>“Sim, isto porque os professores motivaram-nos a fazer os trabalhos”</p> <p>“Gostei das aulas porque foi muito interessante”</p> <p>“Sim eu adorei as aulas de educação física”</p> <p>“Gostei porque tem várias formas das aulas e de modo de ensino”</p> <p>“Sim estava mais atento e com entusiasmo para aprender coisas novas”</p> <p>“Estou mais entusiasmado porque aprendi coisas novas e melhorei alguns exercícios que não sabia fazer muito bem”</p> <p>“Sim, quando não estava molenga, fazer os exercícios era interessante”</p> <p>“Sim, porque eram muito divertidas e interagimos mais com os meus colegas”</p> <p>“Sinto-me mais entusiasmada, pois percebi que sou capaz de realizar todos os exercícios”</p> <p>“Estou sempre entusiasmado para a educação física, sempre gostei”</p> <p>“Gostei do método de como a professora nos ensinou”</p> <p>“Sim, os modelos abordados me entusiasmam”</p> <p>“Estou mais entusiasmada para as aulas”</p> <p>“Fico mais entusiasmada para as aulas”</p> <p>“Agora gosto mais, porque existe muita competição”</p> <p>“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”</p> <p>“Sim, porque sempre gostei de educação física”</p> <p>“Sim, por causa da professora. A professora torna as aulas mais produtivas e gosta quando nós nos empenhamos”</p>	28	84,8%
<p>Os alunos não demonstraram qualquer tipo de entusiasmo:</p> <p>“Não, porque preferia dar os desportos coletivos”</p> <p>“Não muito, porque não gosto de fazer exercício”</p> <p>“Não muito”</p> <p>“Fiquei na mesma, porque teve muitas coisas que gostei e outras que não gostei”</p> <p>“Não sei se estou entusiasmada para as aulas, porque as aulas não foram muito boas”</p>	5	15,2%
Total	33 respostas	100%

Tabela 10: Avaliação do Impacto da Intervenção Pedagógica baseado no MED no Entusiasmo auto reportado pelos alunos ao longo da UD de Aptidão Física

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

Tabela 11: Avaliação do Impacto da Intervenção Pedagógica baseado no MED na Proficiência/Competência auto reportado pelos alunos ao longo da UD de Aptidão Física

Dimensão de análise: Percepção dos EE a cerca das Aulas e do Evento Culminante	Freq. Abs.	Freq. Relat.
<p>O Encarregado de Educação gostou das dinâmicas das aulas e da Atividade:</p> <p>“O meu encarregado de educação achou engraçado e criativo”</p> <p>“O meu encarregado gostou da forma como trabalhamos e gosto muito da atividade por videoconferência”</p> <p>“O meu encarregado de educação gostou da forma como as aulas foram feitas”</p> <p>“Achou interessante, pois tive uma evolução. A atividade por videoconferência o meu encarregado de educação achou brilhante, pois viu o que fizemos nas aulas”</p> <p>“A minha mãe gostou das atividades que fizemos durante as aulas de Aptidão Física”</p> <p>“Achou que tivemos um bom trabalho em equipa, esforçamo-nos ao máximo e que os vídeos estavam engraçados”</p> <p>“Ela gostou pois com isto do COVID-19 as aulas foram bem feitas para ninguém apanhar a doença”</p> <p>“A minha mãe achou bem porque eu tive a fazer as aulas com motivação”</p> <p>“Sobre a videoconferência achou que foi um bom trabalho”</p> <p>“O meu encarregado de educação adorou e eu também”</p> <p>“O meu encarregado de educação achou que me esforcei, mas com as minhas capacidades podia fazer ainda melhor”</p> <p>“Bem, e bem”</p> <p>“Achou fixe e divertido”</p> <p>“O meu encarregado gostou muito”</p> <p>“Achou bom a forma como abordamos e achou muito bom a videoconferência”</p> <p>“Gostou da maneira como os professores fazem para nos motivar e nos apoiar.”</p> <p>“O meu encarregado achou que eu esforçava-me muito e que era muito aplicado e disse que gostou muito da atividade por videoconferência”</p> <p>“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”</p> <p>“A minha prima gostou do trabalho realizado nas aulas, achou os vídeos realizados pelas equipas giros e gostou da atividade por videoconferência”</p> <p>“Ele gostou da videoconferência e das aulas”</p> <p>“Achou criativo e o tema foi interessante”</p> <p>“Gostou, pois dá para ser mais rápido e ter ritmo a mexer. Gostou da videoconferência”</p> <p>“Ela achou muito bom”</p>	28	84,8%
<p>O Encarregado de Educação não esteve presente, mas o Aluno gostou da Atividade:</p> <p>“O meu encarregado da educação não esteve presente, mas eu gostei do vídeo do professor”</p> <p>“Os meus pais não foram, mas na minha opinião eu gostei dos métodos do professor e achei que este ano eu acabei por me cansar mais do que nos outros anos”</p> <p>“Achou interessante a ideia, mas não foi o vídeo conferência”</p> <p>“Os meus pais não estiveram presentes, mas na minha opinião gostei e achei interessante”</p>	4	12,1%
<p>Tanto o Aluno como o Encarregado de Educação não assistiram à Atividade:</p> <p>“Não fui ao vídeo conferência por que tive conservatório”</p>	1	3,1%
Total	33 respostas	100%

Tabela 12: Avaliação do Impacto da Intervenção Pedagógica baseado no MED na Percepção dos EE auto reportada pelos alunos ao longo da UD de Aptidão Física

Conclusões

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 testes motores: (i) agilidade; (ii) abdominais; (iii) flexões de braços; e (iv) vaivém. Também foram significativos os resultados da percentagem de gordura neste grupo.

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 perceção dos alunos de 3º 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 nas aulas. 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.

Em suma, a literatura referente à lecionação de uma UD de Aptidão Física 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 Aptidão Física segundo o MED tem no desenvolvimento das capacidades físicas, cognitivas e na motivação dos alunos.

7.2.2. Balanço da Ação

A ACPC é uma atividade de enorme valor, promovida anualmente pelos professores estagiários pertencentes ao 2º ano do MEEFEBS. Fruto do reconhecimento desta ação, estiveram presentes cerca de 250 participantes. Como esta ocorreu *online*, tivemos a presença de mais participantes que residem fora da RAM.

Ressalvo que o sucesso da ACPC partiu do trabalho desenvolvido por cada NE no planejamento, concretização e avaliação das suas investigações. Elaboramos um programa diversificado e estimulante, dirigido à CE, segundo a temática da COVID-19.

Analisando a nossa comunicação, reconheço que tudo ocorreu acima das expectativas. Não tenho dúvidas que conseguimos alcançar os objetivos estabelecidos e que realizamos uma comunicação eficiente. Optamos por fazer uma apresentação conjunta já que ambos dominávamos o estudo e também para que não houvesse uma monotonia vocal. Senti que as nossas intervenções se complementaram eficazmente, contribuindo para uma palestra bem estruturada e fundamentada.

Acredito que a ligação que realizamos entre a investigação e a interdisciplinaridade abrilhantou a nossa preleção. Conseguimos demonstrar a correlação entre as diferentes disciplinas que perfazem o currículo académico dos alunos, reforçando o seu papel ativo. Outro pensamento que objetivamos partilhar com o público-alvo foi o da importância de trabalhar a Aptidão Física no início do ano letivo. Acreditamos que este trabalho possibilita que os alunos desenvolvam as suas capacidades físicas, estas que são imprescindíveis para terem sucesso no restante ano letivo.

Tendo como referência a investigação concretizada e o foco dado ao MED, procuramos apresentar um modelo de ensino que vem romper com os modelos centrados no professor. Ainda que esta não seja uma fórmula global que responda a todas as necessidades dos alunos, é certamente um modelo alternativo válido para o desenvolvimento das suas capacidades, como demonstram os resultados obtidos. No geral, os *feedbacks* recebidos após a preleção foram muito positivos e gratificantes.

Sumariamente, saliento a concretização dos objetivos pessoais e coletivos delineados para a ACPC. Esta possibilitou-me desenvolver competências relativas à sua planificação, operacionalização e concretização. A possibilidade de partilharmos o nosso conhecimento com outras entidades é gratificante, tanto quanto podermos escutar suas experiências. Termino com a certeza de que as competências que desenvolvi serão mais-valias para o meu futuro enquanto professor e investigador na área da EF.

8. Considerações Finais

O Relatório de Estágio é um documento que engloba as atividades concretizadas no ano letivo correspondente ao EP, neste caso 2020/2021, pelo professor estagiário. Neste encontram-se sistematizadas e refletidas todas as atividades que desenvolvi e participei no decorrer deste percurso formativo, bem como as intervenções pedagógicas desenvolvidas nas turmas 1 do 9º ano da EB23DEBC e na turma do 5º ano da EBSAAS. Todas as atividades presentes neste documento baseiam-se nas linhas orientadoras do EP. Apresento assim todas as tomadas de decisão fundamentais e as estratégias didático-pedagógicas utilizadas na PL. Procurei refletir sobre o processo desenvolvido ao longo do ano letivo, conforme as necessidades educativas dos alunos e averiguando se estes desenvolveram significativamente as suas aprendizagens e competências essenciais.

O EP representou o culminar da etapa formativa previa à habilitação para ingressar na carreira profissional como docente de EF. Este foi sem dúvida um processo formativo significativo para a minha evolução pessoal e profissional. Possibilitou-me aplicar todos os conhecimentos desenvolvidos ao longo do meu trajeto universitário, concretizando a relação direta entre a teoria e a prática. Procurei constantemente aplicar, testar e absorver conhecimentos relativos à utilização de diferentes estratégias, metodologias e dinâmicas educativas, através de uma multiplicidade de experiências educacionais que passei em conjunto com os estudantes.

Com a construção deste documento pretendi fortificar o facto de a PL ter sido uma etapa vital do EP. Esta foi planeada, executada e refletida longitudinalmente ao longo do presente ano letivo. Parte também desta a realização das restantes etapas que envolvem este processo formativo. Assim, procurei inicialmente preparar-me para o processo de lecionação pedagógica da turma 1 do 9º ano, procurando um conjunto de informações pormenorizadas sobre a realidade escolar, os conteúdos programáticos a abordar e as singularidades dos alunos desta turma.

Acredito que todas as etapas do EP foram fundamentais para a minha evolução enquanto futuro profissional da área, mas enalteço a investigação científica concretizada simultaneamente com a PL. Todo o trabalho realizado desde o mês de agosto pelo nosso NE fez com que atingíssemos resultados brilhantes e que fôssemos dos primeiros a nível nacional a realizar uma investigação tão rica, relativamente às potencialidades do MED para a lecionação de uma UD de Aptidão Física. Esperamos que a nossa contribuição pedagógica possa ser útil para futuros estudiosos da área e principalmente para docentes de EF que se sintam motivados para desenvolver as capacidades físicas, cognitivas,

relacionais e motivacionais dos seus alunos. Para tal, disponibilizamos toda a informação gerada através das nossas preleções nas ACP. Os dados intervencionados nas ações referidas foram recolhidos através do projeto EFERAM-CIT. Considero que este projeto nos deu a oportunidade de desenvolvermos competências fundamentais para a nossa prática enquanto futuros professores e investigadores da área de EF.

Analisando os objetivos e as expectativas definidas inicialmente para o EP, superei claramente as minhas perspetivas iniciais. Para além de ter a oportunidade de orientar o processo de E-A de uma turma, tive também o privilégio de partilhar conhecimentos e discutir ideias com professores com vasta experiência na área do ensino da EF, podendo desenvolver uma visão mais realista de todas as condições que englobam a profissão de docente. Porém, tivemos de responder a vários desafios, ultrapassando aqueles que considerávamos ser os nossos limites e criando condições para que os alunos pudessem desenvolver as suas aprendizagens, independentemente dos constrangimentos inesperados que tivemos de ultrapassar. Deste modo, seria incharacterístico refletir sobre o EP sem fazer referência ao impacto que a pandemia COVID-19 teve em todo o processo. Esta pandemia trouxe vários dissabores e exigiu uma reorganização por parte de todo o sistema educacional. Para além de ter ocorrido um período de isolamento social em que as aulas foram lecionadas em regime não presencial, também os constrangimentos levantados para o ensino presencial foram limitadores. Tivemos de promover e adotar diversas estratégias didático-pedagógicas inovadoras, transformando tais limitações em oportunidades para que os alunos pudessem continuar o seu processo de formação integral. Acredito que no ensino presencial as respostas foram dadas positivamente, fazendo com que a participação e motivação dos alunos fosse visível. Já no ensino à distância foram mobilizadas várias estratégias pelos diretores de turma e conselho executivo da EB23DEBC, objetivando uma maior equidade de acesso ao processo educacional. Na generalidade, os alunos apresentaram intervenções positivas, ativas e pertinentes. Pretendeu-se promover a AF e a saúde mental dos nossos alunos, dando-lhes ferramentas para que pudessem fomentar tais princípios ativos com os seus familiares. Acredito que o papel da EF se evidenciou não só pelos seus benefícios para o bem-estar dos alunos, mas também como um motor educativo para as suas famílias.

O EP e toda a sua envolvência foi mais um momento de formação que se baseia num processo de estudo contínuo, de resiliência pessoal, educativa e uma constante reflexão crítica pessoal e profissional. Acredito que o desenvolvimento das aprendizagens e das capacidades humanas partem da autoavaliação. Apenas adotando esta postura

poderei continuar a evoluir e conseqüentemente procurar mais ferramentas que possam dar respostas significativas às exigências e necessidades da sociedade contemporânea.

É indispensável agradecer a todos os agentes educativos pelo papel fundamental que tiveram ao longo deste processo de formação pessoal e profissional. Este expressa-se pelo trabalho cooperativo dinamizado entre alunos, professores estagiários, orientadores, professores, funcionários, EE e restantes entidades. Apenas com a articulação entre todos os envolvidos é possível que o processo educacional se torne significativo. Para além disso, à que ressaltar todo o trabalho efetuado pelos professores estagiários de anos anteriores e seus orientadores que nos facultaram ferramentas essenciais para a construção de todo o processo de E-A, para além dos seus sempre pertinentes conselhos.

No meu ponto de vista, o erro é a condição essencial para a aprendizagem e a evolução parte do tentar fazer diferente. Com o culminar deste processo formativo noto que evolui pessoal e profissionalmente. A minha personalidade, confiança, espírito crítico e reflexivo foram desenvolvidos por situações como o estar à frente do processo formativo de uma turma, expor-me fisicamente, desenvolver a minha capacidade de comunicação, leitura, interpretação e adaptação a contextos diversificados, gerir emocionalmente situações adversas e imprevistas e ter a capacidade de inovar e improvisar constantemente. Estas competências serão certamente fundamentais para a profissão docente, mas também para o meu dia a dia enquanto homem integrante de uma sociedade.

O EP foi sem dúvida a intervenção mais completa onde já estive inserido e vejo-a como um dos maiores desafios da minha vida até então. A posição social ocupada pelo professor exige do mesmo um profissionalismo inerente à profissão, uma vez que trabalha diretamente com seres humanos em formação e desenvolvimento. Todas as nossas intervenções têm uma implicação direta na formação integral dos alunos, influenciando aqueles que serão o futuro da nossa sociedade.

Termino com a certeza de que a escrita é claramente uma ferramenta comunicativa limitadora para que possamos descrever todas as experiências e todas as oportunidades que obtivemos pessoal e profissionalmente ao longo deste ano letivo. Finalizo esta etapa com a convicção que dei o meu melhor para que os alunos pudessem desenvolver as suas competências físicas, cognitivas, motivacionais e para que tivessem a oportunidade de crescer e aprender a estar em sociedade. O caminho a percorrer é ainda longo e continuá-lo-ei com a certeza de que viver é aprender dia após dia!

9. Referências Bibliográficas

- 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.
- Araújo, U., Basto, F., Corrêa, U., Silva, J. & Walter, C. (2008). Estrutura de prática e liberdade de escolha na aprendizagem de habilidades motoras. *Revista Porto Ciência do Desporto*. V. 8, n. 3, pp. 337-346.
- Association for Physical Education. (2008). Health Position Paper. *Physical Education Matters* (3), pp. 8-12.
- Barbanti, V. (1990). Aptidão Física: um convite à saúde. *Manole*
- Batalha, A. (2004). Metodologia do Ensino de Dança. Lisboa: Serviços de Edições.
- Batista, P. (2019). Avaliação Em Educação Física: O Que Sabemos? Onde Estamos? Para Onde Queremos Caminhar? *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 5(3), 46-52.
- Batista, P., Moura, A. & Graça, A. (2019). Avaliação como ponte entre o ensinar e o aprender: Estratégias e exemplos para uma reconfiguração da avaliação em educação física. Em S. P. (Eds.), *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 99-114). Lisboa: Omniserviços.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Broek, G. 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*, 30, 375-392. doi: <https://doi.org/10.1123/jtpe.30.4.375>
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). *A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools: in Bulletin of physical education* (Vol. 18).
- Canfield, M. & Pereira, S. (2001). Dança na Escola: Desenvolvimento e emoção, a imaginação e o pensamento. *Kinesis*, Santa Maria, nº25.
- Carrega, P. (2012). *Dificuldades sentidas pelos professores à entrada da profissão*. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação. Lisboa: Escola Superior de Educação.

- 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.
- Carreiro da Costa, F. (1996). Condições e factores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas: uma análise a partir da investigação realizada em Portugal. *Boletim SPEF*(14), 7-32.
- Carvalho, L. M. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*(10/11), 135-151.
- Castro, P., Tucunduva, C. & Arns, E. (2008). A importância do planeamento das aulas para a organização do professor em sua prática docente. *Athena Revista Científica de Educação*, 10 (10), 49-62.
- Chagas, E. (2012). Dança, cultura e educação em defesa da alegria na escola, Mestranda em Educação Brasileira na UFG. Professora de didática e de dança. Universidade Federal de Goiás-GO.
- Charlot, B. (2014). *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez.
- Chicati, K. C. (2000). Motivação nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. *Revista da Educação Física/UEM Maringá*, v. 11, n. 1, p. 97-105.
- Cintra, D. (2007) A inserção da dança escolar como possibilidade de educação integral. Presidente Prudente: Dissertação de mestrado em Educação. Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, São Paulo.
- Colpo, D. (2017). *Os efeitos na Aptidão Física de alunos do Ensino médio a partir de uma UD*. (Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Regional do Noroeste, Brasil). Disponível a partir de <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/4527/Diego%20Colpo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Correia, A., Carvalho, M., Pita, D., Castro, M. & Rodrigues, A. (2018). Abordagem das Atividades Rítmicas Expressivas na EF. *Universidade da Madeira*, 139-175.
- Costa, F. (1996). Formação de Professores: Objetivos, Conteúdos e Estratégias. Em F. Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz & C. Pestana, *Formação de Professores em Educação Física – Concepções, Investigação e Práticas* (pp. 9-36). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana – FMH.
- Costa, I. T., Greco, P. J., Mesquita, I., A., & Garganta, J. (2010). O Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista Palestra*, 10, 69-77.

- Costa, M., Batista, P. & Graça, A. (2013). Práticas de ensino em contexto de estágio: Reflexões e experiências do estudante estagiário e do orientador da Faculdade. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(3), 60-77.
- Cunha, A. (2008). *Ser Professor: Bases de uma sistematização teórica*. Braga: Oficina S. José.
- Day (2001). *Desenvolvimento profissional de professor. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Direção-Geral da Educação (2020). Orientações para a Realização em Regime Presencial das Aulas Práticas de Educação Física. Obtido de <https://www.dge.mec.pt/noticias/orientacoes-para-realizacao-em-regime-presencial-das-aulas-praticas-de-educacao-fisica>
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. Em M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 392-431). New York: Macmillan.
- Ecco, I. & Nogaro, A. (2015). A Educação em Paulo Freire como Processo de Humanização. URI *Erechim/RS*, 3524-3534. Obtido de http://www.periodicos.usp.br/rbefe/article/view/86667/89658?fbclid=IwAR2p9f5dYgv0DofzapQqYpS-5j8wAWenPV_jtu-sQv8jnHpvY340d1qmwLg
- Ehrman, J., Liguori, G., Magal, M. & Riebe, D. (2018). *ACSM's Guidelines for Exercise Testing and Prescription*. (ed. 10). Philadelphia, PA: Wolters Kluwer Health.
- Fernandes, L., Brito, R., Rodrigues, D. & Alves, R. (2014). Paradigmas da Avaliação no Ensino Secundário: Ao Serviço da Excelência ou da Aprendizagem? Em H. Lopes, É. R. Gouveia, R. Alves & A. L. Correia, *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 24-31). Funchal: Universidade da Madeira.
- Fernandes, S. (2003). *Vivências e percepções do estágio pedagógico: a perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho*. Tese apresentada com vista à obtenção do grau de Doutor em Psicologia na especialidade Psicologia da Educação. Minho: Universidade do Minho.
- Fernando, C., Vicente, A., Prudente, J. & Lopes, H. (2019). A personalização nas aulas de Educação Física e a metodologia de Diagnóstico, Prescrição e Controlo. Em H. Lopes, É. R. Gouveia, A. L. Correia & R. Alves, *A Educação Física em tempos de mudança: Ferramentas Didáticas* (pp. 105-112). Funchal, Portugal: Universidade da Madeira.
- 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.
- FPA (2012). *Atletismo: Dossier do Professor*. Federação Portuguesa de Atletismo.
- Gil, A. C. (2012). *Metodologia do Ensino superior*. 4 (ed.). São Paulo: Atlas.
- Gillen, J. B. & Gibala, M. J. (2014). Is high-intensity interval training a time-efficient exercise strategy to improve health and fitness? *Applied Physiology, Nutrition and Metabolism*, 39(3), 409-412.
- Gouveia, É. R., Gouveia, B. R. & Freitas, D. L. (2014). Contributos da educação física para a aptidão ao longo da vida. In H. Lopes, É. R. Gouveia, R. Alves & A. L. Correia (Eds.), *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 184-190). Funchal: Universidade da Madeira.
- Gouveia, É. R., Rodrigues, A., Correia, A. L., Alves, R. & Lopes, H. (2018). Perspetivas de investigação no ensino da educação física: O exemplo do estágio pedagógico do curso de mestrado em ensino da educação física nos ensinos básico e secundário. In H. Lopes, É. R. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões & R. Alves (Eds.), *Didáticas da educação física: Perspetivas, interrogações e alternativas* (pp. 212-227). Funchal: Universidade da Madeira.
- Graça, A. (2018). O papel do professor de educação física numa escola em mudança: Ensinar, aprender e avaliar em educação física – os desafios do presente. In H. Lopes, É. R. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões & R. Alves (Eds.), *Didáticas da educação física: Perspetivas, interrogações e alternativas* (pp. 200-211). Funchal: Universidade da Madeira.
- 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 conceções de Ensino dos jogos desportivos. Em F. Tavares, *Jogos Desportivos Coletivos: Ensino a Jogar* (2ª ed., pp. 9-54). Porto: Editora FADEUP.
- Harrison, J. M., Blakemore, C. L. Richards, R. P., 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.
- Harvey, S. & Goudvis, A. (2000). *Strategies that work*. Portland, ME: Stenhouse.

- Hastie, P.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.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T. & Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de Educação Física: Dificuldades e limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(1), 55-67.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º anos*. Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário.
- Januário, C. (1984). Planeamento em educação física: Conceção de uma unidade didáctica. *Horizonte*, I(3).
- Jurasaitė-Harbinson, E. (2005). Reconstructing teacher's professional identity in a research discourse: A professional development opportunity in a informal setting. *Trames*, 9(2), 159-176.
- Kirk, D. (2005). Future prospects for Teaching Games for Understanding. Em L. Griffin & J. Butler, *Teaching Games for Understanding: theory research and practice* (pp. 213-227). Champaign, IL: Human Kinetics.
- 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 Interdisciplinary and Applied*, 141(2), 147-170.
- Leitão, I. (2013). *Os Diferentes tipos de Avaliação: Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa*. Lisboa: Relatório de Estágio de Mestrado em ensino da Filosofia no Ensino Secundário – Universidade Nova.
- Leite, T. (2010). Planeamento e concepção da acção de ensinar. *Colecção Situações de Formação—Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- 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: Universidade Cidade de São Paulo, v.3, n. 1.
- Lopes, H. (2014). Avaliação Sumativa – O erro do avaliador. Em É. R. H. Lopes, *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 104-114). Funchal: Universidade da Madeira.

- Lopes, H. (2017). *Pedradas no Pântano: Contributos para a rotura do processo pedagógico*. Funchal: Universidade da Madeira
- Lopes, H., Fernando, C., Vicente, A. & Prudente, J. (2010). A função do docente de educação física. Em A. Albuquerque, C. Pinheiro, N. Fumes & L. Santiago, *Educação física, desporto e lazer: Perspetivas luso-brasileiras*. Maia: Edições ISMAI.
- 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: Universidade da Madeira.
- Lopes, H., Rodrigues, A., Correia, A., Alves, R., Fernando, C. & Gouveia, É. (2018). *Educar para a cidadania num contexto global – O Desporto como instrumento de atuação* (1ª ed.). Funchal: CIE – Universidade da Madeira.
- Lopes, H., Simões, J., Vicente, A., Prudente, J. & Fernando, C. (2017). A Personalização do Processo Pedagógico – A Perceção dos Alunos. Em C. N. Fino & J. M. Sousa (Org.), *(Contra) tempos de educação e democracia, evocando John Dewey*(pp. 113-123). Funchal, Portugal: Centro de Investigação em Educação – Universidade da Madeira.
- Lopes, H., Vicente, A., Prudente, J., Simões, J. & Fernando, C. (2016). Contributos para a rotura do processo pedagógico: Operacionalização ao nível do atletismo e do judo em contexto escolar. *Seminário Internacional Desporto e Ciência* (pp. 10-15). Funchal: Universidade da Madeira.
- 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.
- Loughran, J. J. (2010). *What expert teachers do: Teachers' professional knowledge of classroom practice*. London: Allen & Unwin, Routledge.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e future. *Ciências da Educação*(8), 7-22).
- Marfell, J. S., Olds, T., Stewart, A. & Carter, L. (2006). *International standarts for anthropometric assessment*. Potchefsroom: International Society for the Advancement of Kinanthropometry.
- Marques, I. (1997). Dançando na Escolar. *Motriz Revista de Educação Física*. Rio Claro: UNESP, v. 3, nº1, p. 20-27.

- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., ... Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Mayorga-Veja, D., Montoro-Escañó, J., Merino-Marban, R. & Viciano, 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*. (v.2, 1ªed. pp 243-259) DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X15599010>
- 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* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil). Disponível a partir de <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/156786/001016390.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mendonça, L., Mendes, S., Carvalho, J. & Rodrigues, A. (2018). A avaliação inicial da aptidão física em contexto escolar. In H. Lopes, É. R. Gouveia, A. L. Correia, J. Simões & R. Alves (Eds.), *Didática da educação física: Perspetivas, interrogações e alternativas* (pp. 53-60). Funchal: Universidade da Madeira.
- Mesquita, I. (2004). Refundar a cooperação escolar-clubes no desporto de crianças e jovens. Em A. Gaya, A. Marques & G. Tani (Eds.), *Desporto para crianças e jovens, razões e finalidades* (pp. 143-170). Porto Alegre, Brasil: universidade Federal Rio Grande do Sul.
- Mesquita, I. (2005a). Ensinar a aprender: Tarefa prioritária do treinador de jovens. *Seminário Internacional Treino de Jovens “Num desporto com valores, preparar o futuro”* (pp. 35-50). Lisboa: Visão e Contextos.
- Mesquita, I. (2005b) *A Pedagogia do Treino: A formação em jogos desportivos coletivos* (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. Em I. Mesquita & J. Bento, *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 177-206). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Metzler, M. W. (2017). *Instructional models for physical education* (3.ª ed.) New York: Routledge.

- Ministério da Educação (2001). *Programa nacional de educação física, ensino básico, 3.º ciclo*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2005). *Programa Componente de Formação SocioCultural – Disciplina de Educação Física*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Saúde (2005) Portal da Saúde. Disponível em: <http://www.portaldasaude.pt/portal/conteudos/enciclopedia+da+saude/mini>
- 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.
- Munby, H., Russel, T. & Martin, A. K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. Em V. Richardson (Ed.) *Handbook of research on teaching* (4ª ed., pp. 877-904). Washington D.C.: American Educational Research Association.
- Neves, A. (2002). Dança e psicomotricidade. Cultura, Saraiva Megastore Culturas, linguagens interfaces contemporânea. Belém, Pará.
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. Em A. Nóvoa, *Profissão professor* (pp. 9-32). Porto: Porto Editora.
- 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, Portugal: Universidade da Madeira.
- Oliveira, E. (2010). Dança a quem corresponde na escola: a educação física ou as artes. *Revista educação, artes e inclusão*. v.1, n.3.
- Pais, A. (2012). Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas. *Revista Da Investigação às Práticas*, 2, 37-52.
- Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática. Em F. Azevedo, *Didática e práticas: a língua e a educação literária* (pp. 66-86). Guimarães: Ópera Omnia.
- Pereira, P., Carreiro da Costa, F. & Diniz, J. (2009). As atitudes dos alunos face à disciplina de educação física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 34, 83-94.

- Petrica, J. (2003). *Formação de Professores na Educação Física. Análise da Dimensão Visível e Invisível do Ensino em Função de Modelos Distintos de Preparação para a Prática. Tese Apresentada com vista à Obtenção do Grau de Doutor em Ciências Humanas e Sociais*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Piéron, M. (1982). *Pedagogie e Recherche – Analyse de L’Enseignement des Activités Physiques*. Liège: Université de Liège.
- Pimenta, S. G. & Lima, M. L. (2004). *Estágio e Docência* (2ª ed.). Cortez: São Paulo.
- Pinto, J., Rodrigues, A., Gouveia, É., Nóbrega, M. & Lopes, H. (2018) Pedómetro como ferramenta laboratorial: uma abordagem no contexto da Educação Física. Em H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. Correia & R. Alves, *Didática da Educação Física: perspetivas, interrogações e alternativas* (pp. 130-138). Funchal: Universidade da Madeira.
- Pritchard, T., Hansen, A., Scarboro, 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
- Prudente, J. (2006) *Análise da Performance Tático-Técnica no andebol de alto nível. Dissertação de doutoramento*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Prudente, J. (2014). A avaliação nos Jogos Desportivos Coletivos: Um instrumento de gestão no processo de ensino-aprendizagem: Um exemplo prático através do andebol. In H. Lopes, É. R. Gouveira, R. Alves & A. L. Correia (Eds.), *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 55-58). Funchal: Universidade da Madeira
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & A. Graça (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 67-83). Porto: FADEUP.
- Quina, J. N. (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física (Vol. 91). Bragança: Edição do Instituto Politécnico de Bragança.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Disponível em <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente.pdf>
- Ribeiro, L. (1997). *Avaliação da Aprendizagem* (6ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

- Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning* (2ª ed.). ST. Louis: Times Mosby College Publishing.
- Rink, J. (1996). Tactical and Skill Approaches to Teaching Sport and Games: Introduction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 397-398.
- 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 of Sports & Exercise*, 290-298.
- Rodrigues, A. & Lopes, H. (2017). As novas tecnologias no quotidiano do professor de Educação Física. *Seminário Internacional Desporto e Ciência 2017* (pp. 36-42)- Funchal: Universidade da Madeira.
- Rodrigues, R. (2010). Grupo integrado de dança, uma forma de integração social. Paraná – Batatais.
- Rodrigues, A. & Pinto, J. (2020). Manual de Procedimentos Protocolares – Educação Física nas Escolas da RAM: Compreender, intervir, transformar (EFERAM-CIT). Funchal: Universidade da Madeira
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O Saber e o Agir do Professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rolim, R., & Colaço, P. (2002). A Escola, o Atletismo e os Materiais Improvisados. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
- Rosado, A., Dias, L. & Silva, C. (2002). Avaliação das aprendizagens em Educação Física e Desporto. Em A. Rosado & C. Colaço (Org.), *Avaliação das Aprendizagens* (pp. 11-98). Lisboa: Omniserviços, Representações e Serviços, Lda.
- Rosado, A. & Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições FMH.
- Roy, A. (2013). High-intensity interval training: Efficient, effective and fun way to exercise. *ACSM's Health & Fitness Journal*, 17(3), 3.
- 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.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through Positive Sport Experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (2002). *Sport education: Quality physical education through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Siedentop, D., Hastie, P. A. & van de Mars, H. (2004). *Complete guide of to sport education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Silva, D., Silva, L., Simões, J., Nóbrega, M. & Lopes, H. (2016). O Voleibol nas aulas de Educação Física: O jogo do “Smashball”. Em H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões & R. Alves, *Problemáticas da Educação Física II* (pp. 196-203). Funchal, Portugal: Universidade da Madeira.
- Silva, J., Rodrigues, B., Rodrigues, A., Nunes, R., Gouveia, É. & Alves, R. (2018). O Ensino do Voleibol com Recursos À Abordagem Tática: o Exemplo do Smashball. Em H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões & R. Alves, *Didática da Educação Física: perspectivas, interrogações e alternativas* (pp. 181-199) Funchal, Portugal: Universidade da Madeira.
- Silva, L. C., Simões, J., Silva, D., Nóbrega, M. & Lopes, H. (2016). Abordagem lúdica e competitiva do Atletismo. Em H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia & R. Alves, *Problemáticas da Educação Física II* (pp. 182-192). Funchal, Portugal: Universidade da Madeira.
- Silva, M. (2003). A dança na escola. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.
- Silva, M. (2013) A Importância da Observação de Aulas no Processo de Avaliação de Desempenho Docente: Conceções de Professores. *Gestão e Desenvolvimento* (21), pp. 321-344.
- Simões, J. (2014). *A Educação como Fator de Produção Estudo Exploratório ao Nível da Educação Física e Desporto Escolar na RAM – Análise da necessidade/possibilidade de uma rotura*. Funchal: Tese de doutoramento apresentada à Universidade da Madeira.
- Simões, J., Fernando, C., Barros, C., Aguiar, I. & Lopes, H. (2012). A crise da Educação Física. In A. Bento (1ª ed.), *A Escola em tempo de crise: oportunidades e constrangimentos* (pp. 163-171). Funchal: Universidade da Madeira.
- Simões, J., Fernando, C. & Lopes, H. (2014). Avaliar em Educação Física – A Necessidade de um Quadro Conceptual. Em H. Lopes, É. Gouveia, R. Alves & A. Correia, *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 17-23). Funchal: Universidade da Madeira.
- Simões, J., Lopes, H., & Fernando, C. (2010). A educação - Condicionamentos ou adaptabilidades. *Actas, Seminário Internacional Desporto e Ciência 2010*. Funchal.

- Soares, J. & Antunes, H. (2016). Modelo de Educação Desportiva: características, vantagens e preocupações. Em H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. Correia, J. Simões & R. Alves. *Problemáticas da Educação Física II*, 136-147.
- Teixeira, J., Gouveia, S., Simões, J., Nóbrega, M. & Lopes, H. (2018). Avaliação Inicial: situações jogadas como ferramenta pedagógica. Em H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões & R. Alves, *Didática da Educação Física: perspectivas, interrogações e alternativas* (pp. 18-37). Funchal: Universidade da Madeira.
- 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). Vigo y A Corunã: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária (AIDU), Universidades de Santiago de Compostela.
- Varanda, S. (2012). Corpo e expressão em movimento. A dança e a educação. Porque ensinar dança na escola? *Linguagem académica Batatais*, v.12, n.1.
- Verderi, E. (2000). *Dança na Escola 2ª Educação*. Rio de Janeiro.
- Vieira, M., Fernando, C., Apolinário, J., & Lopes, H. (2014). Os Desportos de Combate Enquanto Meio de Transformação do Homem. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto* (5), 43-48.
- 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
- Zabala, A. (1998). *A Prática Educativa*. São Paulo: ArtMed.

10. Referências Normativas

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto

Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março

Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13.º a 15.º da Lei n.º 46/86 de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), bem como o disposto n.º 4 do artigo 16.º da Lei n.º 37/2003 de 22 de agosto (estabelece as bases do financiamento do ensino superior).

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro

Sétima alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, 28 de abril, e altera o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio

Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho

Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no PASEO.

Despacho

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho

Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018.

11. Apêndices

Apêndice 1: Planejamento 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						

MARCO

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 de Semestre	
Fim de Semestre	
Férias	
Feriados	
Avaliação da Aptidão Física e Composição Corporal	
Avaliação Diagnóstica das matérias de ensino	
Unidade Didática de Aptidão Física	
Unidade Didática de Atividades Rítmicas e Expressivas - Dança	
Unidade Didática Politemática de Aptidão Física, Atletismo e Desportos de Combate	

Unidade Didática de Voleibol	
Caraterização da Turma	
Atividade de Extensão Curricular + Evento culminante do MED	
Atividade da Comunidade Escolar	
Ação Científico-Pedagógica Individual	
Ação Científico-Pedagógica Coletiva	

Apêndice 2: Exemplo de uma UD modelo (UD de Aptidão Física – MED)

A estrutura da UD utilizada ao longo da gestão do processo de ensino-aprendizagem, foi constituída pelos seguintes parâmetros:

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

A versão completa da UD de Aptidão Física pode ser consultada e descarregada pelo seguinte link:

<https://drive.google.com/file/d/1Or39qWQ5xkpbBV0OHiYsF7CDFhnHkaRf/view?usp=sharing>

Apêndice 3: Exemplo de um Dossiê de Equipa (UD de Aptidão Física – MED)

O Dossiê de Equipa utilizado ao longo da UD de Aptidão Física, a partir da implementação do MED, foi composto pelos seguintes pontos:

- Resenha histórica (i.e., marcos e personalidades) da equipa;
- Dados da equipa (i.e., elementos, funções e cor da t-shirt de jogo);
- Contratos da equipa e respetivas funções;
- Regulamentos (i.e., organização, competências, inscrições, formato dos desafios e pontuação);
- Cronograma de atividades;
- Exercícios de mobilidade articular e alongamentos;
- Calendário dos Jogos e Fichas de Registo;
- Planos de Treino;
- Ficha Técnica dos exercícios em circuito (i.e., montagem dos circuitos, descrição e foco/músculos envolvidos na realização de cada exercício);
- Estruturação dos Mega Desafios.

A versão completa do Dossiê pode ser consultada e descarregada pelo seguinte link:

<https://drive.google.com/file/d/1uBaKkpeNcAmZFKTCwywXaQC43N7sD0hR/view?usp=sharing>

Apêndice 4: Exemplan de uma apresentação em regime não presencial

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

Unidade Didática Politemática 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

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

Ritsu Rei

Za Rei





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**.



Gingar



Cocorinha



Meia lua de frente

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 Aptidão Física

IDNR	Tipo de Intervenção	Momento de Avaliação	Data de Avaliação	sexo	Idade	Escola	Ano e Turma	Peso 1	Peso 2	Altura 1	Altura 2	Perímetro da Cintura 1	Perímetro da Cintura 2	Prega Tricipital	Prega Tricipital	Prega Bicipital	Prega Bicipital
14930049	1	A	21/09/20	2	15	2	9º1	49	49	155	155,1	68	68	15,2	15,2	6,8	6,8
15228910	1	A	21/09/20	1	14	2	9º1	70	70	167,4	167,4	82	82	25,4	25	19	18,8
30061714	1	A	21/09/20	1	14	2	9º1	52	52	170,7	170,6	67,3	67	8,2	8,2	3,6	3,6
15265132	1	A	21/09/20	1	14	2	9º1	51	51	170,9	170,8	68	67,5	10,4	10,6	5	4,8
15441228	1	A	21/09/20	1	16	2	9º1	82	82	165,4	165,2	100	99,6	24,6	24	15,8	15
15804924	1	A	21/09/20	2	14	2	9º1	67,5	67,5	163,8	163,8	90	90	21	20,6	10,4	10,6
15988946	1	A	21/09/20	2	14	2	9º1	79	79	166,3	166,3	92,2	92,6	23,8	23,4	13,4	12,8
15511568	1	A	21/09/20	1	15	2	9º1	46	46	162,5	162,6	62,5	62,5	7	7,2	3,6	3,6
30072744	1	A	21/09/20	2	14	2	9º1	62,5	62,5	159,5	159,6	82,5	82,7	24,8	23,6	13	13,4
15447099	1	A	21/09/20	2	13	2	9º1	64,5	64,5	162,5	162,4	82,6	82,2	23,2	23,2	10	9,8
15268955	1	A	21/09/20	1	13	2	9º1	84,5	84,5	169	168,9	99,8	99,8	30,8	31	12,4	12,2
30042804	1	A	21/09/20	2	14	2	9º1	58	58,5	162,2	162,2	72,6	72,4	18,6	18,8	10	10,6
15381992	1	A	21/09/20	1	14	2	9º1	50	50	168,5	168,5	65,6	65,7	10	9,8	3,4	3,6
15286128	1	A	21/09/20	1	13	2	9º1	46,5	46,5	161,3	161,3	63	63	10,4	11,2	4,2	4,4
30423339	1	A	21/09/20	2	13	2	9º1	31,5	31,5	146	146	53	53,5	11	10,8	5,4	5

Prega Gemina 1	Prega Gemina 2	Prega abdominal 1	Prega abdominal 2	Dinamometria 1	Dinamometria 2	Sento em Comprimen sem cord	Sento em Comprimen sem cord	Senta e alcança (direita)	Senta e alcança (esquerda)	Flexão dos ombros (direi)	Flexão dos ombros (esquerda)	Agilidade (4x10m)	Abdominais	Flexões de braços (n)	Velocidade (20m)	Impulsão Vertical (cm)	Valvém (20m)
19,6	19	15,2	15,4	23,8	23,3	135	160	30,5	29	1	1	13,79	3	3	4,36	26	22
40	40	32,6	33,2	25,4	19,3	164	162	28,5	32	1	0	12,78	40	2	4,5	28	9
8	7,6	7,4	6,8	34,5	32,4	191	199	30	28	1	1	11,05	80	20	3,44	41	69
14	13,4	11,8	10,8	30,9	29,7	178	171	39	36,5	1	1	12,93	80	7	4,45	35	29
32,8	32	40	40	43,8	46,5	135	136	28,5	32	1	0	13,7	25	14	3,99	27	26
24	23	30	31	34,6	32,3	148	149	30	31,5	1	1	13,3	29	4	3,69	25	15
40	40	40	40	28,3	29,9	130	145	31	37,5	1	1	9,99	18	4	9,99	999	999
11,4	11	9,6	9,8	31,4	30,1	208	220	31	32	1	0	10,88	30	17	3,44	51	53
28,2	28,4	35,2	35,2	36,1	36,9	151	168	36,5	39,5	1	1	13,07	18	8	3,99	35	30
40	40	30,8	28	999	999	999	999	35,5	38	1	1	9,99	999	999	999	999	999
34	35	40	40	31,2	31,7	118	132	17	16	0	1	13,89	2	5	4,46	24	17
23,8	23,4	25,4	23,8	26,5	24,4	120	141	45	41	1	1	14	18	5	4,24	28	14
8,2	8,4	8,8	8,4	34	29,9	187	205	31,5	35	1	1	11,44	42	10	3,42	48	43
19	18	9,6	9,6	29,7	28,3	151	158	19,5	22,5	1	1	12,79	80	5	4,48	31	25
15,6	15	10	9,8	16,4	17,8	999	999	34	33	1	1	9,99	22	3	9,99	24	999

Apêndice 8: Instrumento de registro da AI das Atividades Rítmicas e Expressivas

Grelha de Avaliação Diagnóstica – ARE																																
Ano Letivo 2020/2021																																
Data:		Ano/Turma: 9º1					Local:																									
Nome do aluno	Parâmetros Avaliativos																															
	Coordenação Motora					Postura					Ritmo					Expressividade					Orientação Espacial					Vivência Relacional						
	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				
			x						x				x						x									x				
	x							x					x						x								x					
				x					x					x						x									x			
				x					x					x						x									x			
				x					x					x						x									x			
				x					x					x						x									x			
				x					x					x						x									x			
				x					x					x						x									x			
				x					x					x						x									x			
				x					x					x						x									x			
				x					x					x						x									x			

CRITÉRIOS: 1= Não Realiza; 2= Realiza com muitas dificuldades;3= Realiza Satisfatoriamente; 4= Realiza Bem; 5= Realiza Muito Bem; **PÁRAMETROS:** **Coordenação:** O aluno tem capacidade de adaptação, combinação e equilíbrio; **Postura:** O aluno apresenta uma postura corporal correta; **Ritmo:** Tem noção dos tempos musicais; Enquadra as suas qualidades de movimento e deslocamento com as frases musicais; **Expressividade:** O aluno apresenta expressão e criatividade nos seus movimentos; **Orientação Espacial:** Utiliza o espaço de forma envolvente. Utiliza as variáveis espaciais para se enquadrar com a temática; **Vivência Relacional:** O Aluno possui alguma experiência e à vontade nas ARE.

Apêndice 9: Instrumento de registro da AI de Voleibol

Grelha de Avaliação Diagnóstica – Voleibol																																							
Ano Letivo 2020/2021																																							
Data:		Ano/Turma: 9º1					Local:																																
Nome do aluno	Parâmetros Avaliativos																																						
	Posicionamento					Passe					Recepção					Deslocamentos					Serviço					Controlo da bola													
	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											x									
				x						x										x										x									
					x						x										x										x								
						x															x										x								
							x															x										x							
								x															x										x						
									x															x										x					
										x															x											x			
											x															x											x		

CRITÉRIOS: 1= Não realiza; 2= Realiza com muita dificuldade; 3= Realiza; 4= Realiza muito bem; 5= Realiza muito bem/ **PÁRAMETROS:** **Posicionamento:** realiza uma leitura inteligente do jogo (trajetória da bola e posição dos companheiros); **Passe:** executa o gesto de forma tecnicamente correta, colocando a bola em condições de dar sequência às ações ofensivas; **Recepção:** posiciona-se adequadamente conseguindo direcionar a bola para cima e para a frente de forma a dar continuidade às ações ofensivas; **Deslocamentos:** avalia a trajetória da bola e desloca-se previamente para uma zona do campo onde possam rececioná-la eficazmente; **Serviço:** Serve por baixo e/ou por cima, colocando a bola numa zona de difícil recepção para o oponente; **Controlo da bola:** executa o gesto colocando a bola em condições de dar sequência às ações ofensivas.

Apêndice 10: Instrumento de Avaliação Qualitativa da UD de Aptidão Física

Escola dos 2º e 3ºs ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro
Disciplina de Educação Física



Avaliação Qualitativa – O Modelo de Educação Desportiva aplicado à Aptidão Física

1. Explica aquilo que mais gostaste nas aulas de Educação Física quando foi abordado a Aptidão Física com o Modelo de Educação Desportiva.

2. No caso de considerares que aprendeste coisas novas nestas aulas de aptidão física, explica o que aprendeste de novo.

3. Depois destas aulas onde utilizamos o Modelo de Educação Desportiva aplicado à Aptidão Física, explica se estas ou não mais entusiasmado para a Educação Física. Justifica a tua resposta.

4. Depois das aulas de aptidão física, explica se estas aulas te ajudaram a ser mais proficiente.

5. O quê que o teu encarregado de educação achou da forma como trabalhamos estas aulas de aptidão física? E sobre a atividade por videoconferência?


Apêndice 12: Tabela de registo da AFo (regime presencial)

Número	Nome	Domínio das Atitudes e Valores				Domínio Psico-Motor	Domínio Cognitivo
		Responsabilidade	Intervenção	Sociabilidade	Autonomia		
1		4	3	4	3	3	3
2		5	4	4	4	5	4
3		4	4	4	4	5	4
4		4	4	3	5	4	5
5		5	5	5	5	5	5
6		4	4	3	3	4	4
7		4	4	4	4	3	3
8		4	5	3	4	4	4
9		4	5	4	5	5	3
10		5	5	5	5	5	4
11		4	3	4	4	4	4
12		4	4	4	3	4	4
13		5	4	4	4	3	4
14		4	4	4	3	4	4
15		4	3	4	3	3	3
16		4	3	3	4	4	4
17		5	4	4	4	5	4
18		3	3	3	3	3	3


Apêndice 11: Tabela de registo da AFo (regime não presencial)

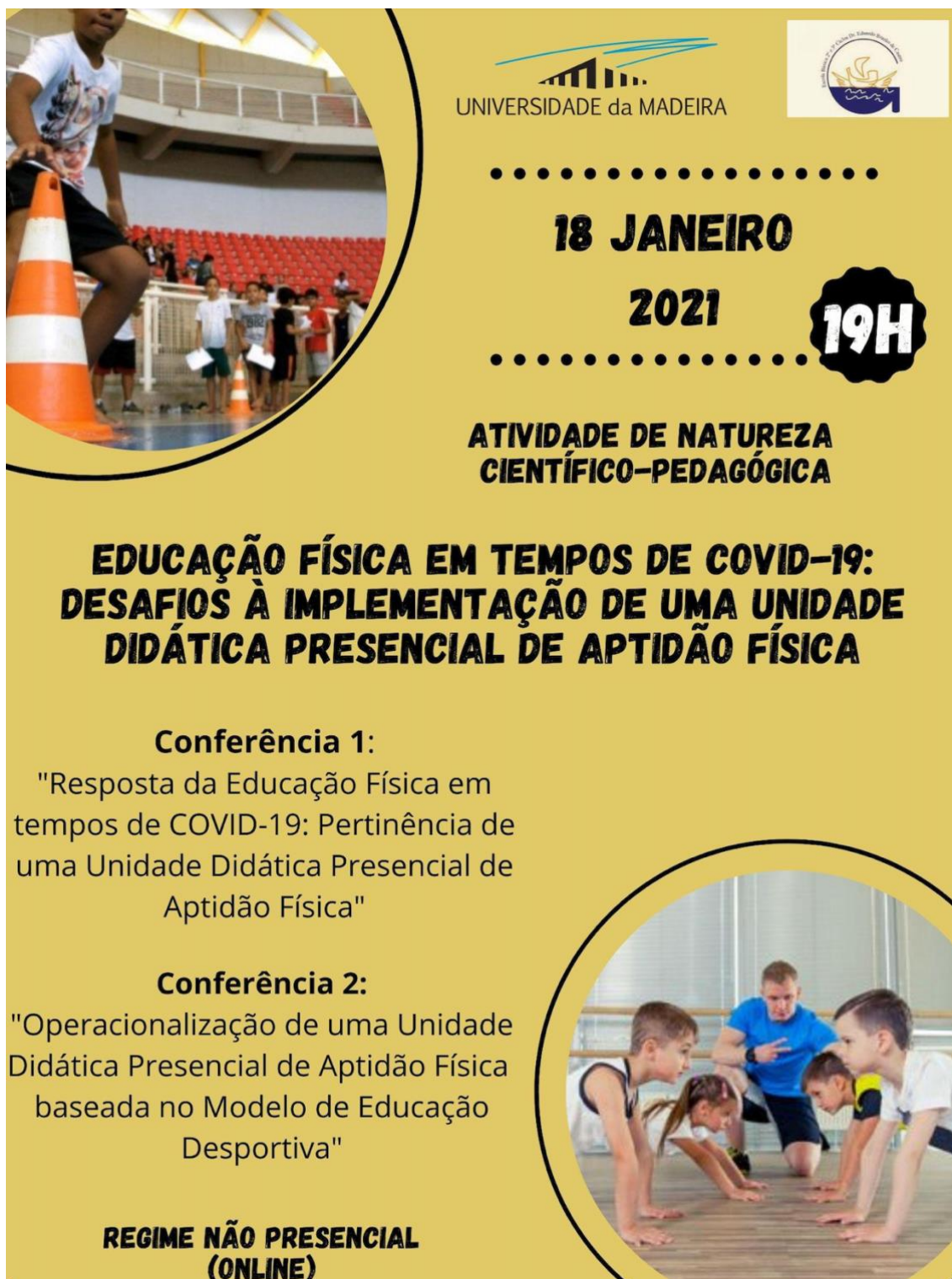
Número	Nome	Domínio das Atitudes e Valores				Domínio Psico-Motor	Domínio Cognitivo	Câmara Ligada
		Responsabilidade	Intervenção	Sociabilidade	Autonomia			
1		4	3	4	3	4	3	SIM
2		3	4	4	4	4	4	SIM
3		4	4	4	4	4	4	SIM
4		4	3	3	5	5	5	SIM
5		5	5	5	5	5	5	SIM
6		4	3	3	3	3	4	SIM
7		3	4	4	4	3	3	SIM
8		4	4	3	4	4	4	SIM
9		4	3	4	3	5	3	SIM
10		4	5	5	5	5	4	SIM
11		4	3	4	4	4	4	SIM
12		4	4	4	3	4	4	SIM
13		3	4	4	4	3	4	SIM
14		4	4	4	3	4	4	SIM
15		2	2	2	2	2	2	NÃO
16		3	3	3	4	4	4	SIM
17		5	4	4	4	5	4	SIM
18		3	3	3	3	3	3	SIM

Apêndice 13: Exemplo de um Plano de Aula

Plano de Aula nº 8 e 9	Professor: Francisco Martins	Ano/Turma: 9º1	Data: 28/09/2020	Hora: 12h05-13h35	Duração: 90'	Nº de alunos: 17	Instalação: Campo		
Matéria(s) de Ensino: Aptidão Física									
Material: Cones e fita adesiva									
Objetivos Gerais: Compreender e experienciar todas as dinâmicas inerentes ao processo competitivo que será dinamizado durante a época desportiva do MED na aptidão física.									
Estruturação									
Nº	Descrição do Exercício	Objetivo(s) Específico(s)	Organização e/ou Condicionantes	Grupos de Trabalho	T. Exercício	T. Aula			
1	Explicação de todas as dinâmicas associadas aos dias de jornadas do MED.	Explicar as funções de cada elemento e quais as dinâmicas que pretendemos que sejam seguidas para o funcionamento eficaz das jornadas.	Formação xadrez.	_____	15'	12h20			
2	<p>Mobilidade Articular: (20 segundos cada)</p> <p>1º Aquecimento lateral, frontal e atrás da cabeça; 2º Rotação dos punhos; 3º Rotação dos tornozelos; 4º Rotação dos braços para a frente e atrás; 5º Rotação da bacia (esq.dir.) 6º Rotação dos joelhos para dentro e para fora. 7. Coordenação dos MI.</p>	Realizar os exercícios de mobilidade articular que os alunos deverão utilizar durante toda a época, à responsabilidade do capitão de equipa.	2 grupos de 6 elementos + 1 grupo de 5 elementos 1/3 do campo para cada grupo	<p>Equipa BRANCA: Ana, Bernardo, Diogo, Vera, Tiago.</p> <p>Equipa PRETA: Guilherme, Guilherme, Joana, João Afonso, Laura, Fabiana.</p> <p>Equipa CINZENTA: Lauro, Margarida, Ricardina, Nuno, Petra, Simão.</p>	10'	12h30			
3	<p>MINI DESAFIO 1</p> <p>60 flexões 120 agachamentos 30 burpees</p>	Experienciar o formato do mini desafio e suas dinâmicas.	2 grupos de 6 elementos + 1 grupo de 5 elementos	Mesmos Grupos que os anteriores	15'	12h45			
Transição					Descanso e Hidratação	5'	12h50		
4	<p>MEGA DESAFIO:</p> <p>5 burpees completos Prancha em deslocamento entre cones Caminhar em 4 apoios (6x) Tocar nas marcações Saltar a pés juntos – frente trás (6x) Correr de costas, contornando os cones + Saltos de Canguru NO MENOR TEMPO POSSÍVEL</p>	Experienciar o formato do mega desafio e suas dinâmicas.	2 grupos de 6 elementos + 1 grupo de 5 elementos	Mesmos Grupos que os anteriores	30'	13h20			
Transição					Descanso e Hidratação	5'	13h25		
6	<p>Alongamentos: (20 segundos cada)</p> <p>1º MS lateral; 2º MS atrás; 3º MI parede; 4º MI ao peito; 5º MI afastados e peito em paralelo com o solo; 6º MI atrás; 7º MI lateral; 8º Borboleta; 9º MI em extensão e outro dobrado.</p>	Estabilizar o nível de batimentos cardíacos e descontração muscular dos alunos, à responsabilidade do capitão de equipa. Realizar uma pequena reflexão da aula.	2 grupos de 6 elementos + 1 grupo de 5 elementos 1/3 do campo para cada grupo	Mesmos Grupos que os anteriores	10'	13h35			

Apêndice 14: Exemplo de um plano da AICE

Plano da Atividade	Professores: Cláudia Freitas Francisco Martins	Ano/Turma: 6º1	Data: 28/01/2021	Hora: 14h30-15h30	Duração: 60'	Nº de alunos: 14	Instalação: Campo	
Matéria(s) de Ensino: Aptidão Física e Jogos Pré-Desportivos								
Material: Coluna, <u>smartphone</u> , cones, fita adesiva.								
Objetivos Gerais: Desenvolver competências condicionais e coordenativas associadas à Aptidão Física								
Estruturação								
Nº	Descrição do Exercício	Objetivo(s) Específico(s)	Organização Condicionantes	e/ou	Grupos de Trabalho	T. Exercício	T. Aula	
1	Explicação/Palestra inicial sobre toda a dinâmica pretendida para esta atividade.	Explicar todos os objetivos e as dinâmicas pretendidas para a atividade a realizar.	Formação xadrez.		_____	5'	14h35	
2	Aquecimento/Mobilidade Articular Abertura e fecho dos MS à frente; Agachamento com rotação lateral; Abertura e fecho dos MS atrás; Elevação dos joelhos alternadamente com coordenação dos MS; Rotação dos MS para a frente e para trás; Música: Ellis – Clear my head	Realizar alguns exercícios de mobilidade articular, de modo a que os alunos se sintam preparados física e mentalmente para a realização da atividade proposta	Formação xadrez		_____	5'	14h40	
3	Treino coletivo Polichinelos – Agachamentos – <u>Skipping</u> - Caminhada de 4 apoios - <u>Mountain Climbers</u> – Abdominais - Saltos de canguru- Música: HIIT <u>Workout Music</u>	Melhorar e trabalhar as capacidades condicionais e coordenativas dos alunos, como a flexibilidade, a força, a resistência, a velocidade e a agilidade. Demonstrar a correta execução dos exercícios e dar feedbacks corretivos.	Formação xadrez.		_____	20'	15h00	
4	Mini Desafio 50 Polichinelos - 50 Deslocamentos a tocar nos cones - 50 Agachamentos - 50 <u>Mountain Climbers</u> . Música: Workout Fitness 2018	Melhorar e trabalhar as capacidades condicionais e coordenativas dos alunos, como a flexibilidade, a força, a resistência, a velocidade e a agilidade. Estimular a capacidade de atenção e concentração dos alunos.	3 equipas a competir em simultâneo.		Grupo 1: Leandro, Iara, Sidónio e Diogo. Grupo 2: Rui, Érica, Martim, Marco e Mafalda. Grupo 3: Bernardo, Laura, Rodrigo, Diana e Santiago	15'	15h15	
5	Jogo Pré-Desportivo Caça Cones. 40 cones. Ao apito, um elemento de cada equipa parte para ir buscar um cone. Quando chegar à base sai outro colega. Música: <u>Workout Fitness 2018</u>	Melhorar e trabalhar as capacidades condicionais e coordenativas dos alunos, como a flexibilidade, a força, a resistência, a velocidade e a agilidade. Estimular a capacidade de atenção e concentração dos alunos.	3 equipas todas contra todas. Cada equipa num canto. 4 formas de deslocamentos: - De pé - Partir sentado e depois correr - De costas - 4 apoios.		Mesmas equipas que as anteriores.	10'	15h25	
6	Alongamentos e retorno à calma MS lateral - MS atrás - MI ao peito - MI afastados e peito em paralelo com o solo - MI atrás Música: D.A.M.A - Luísa	Fazer um conjunto de exercícios de retorno à calma, com o objetivo de estabilizar a frequência cardíaca dos alunos.	Formação xadrez.		_____	3'	15h28	
7	Reflexão geral dos acontecimentos e dinâmicas da atividade.	Realizar um balanço geral dos acontecimentos da atividade.	Alunos em meia lua.		_____	2'	15h30	



The poster is set against a yellow background. On the left, a circular inset shows a person in a white t-shirt and black shorts performing a physical activity with orange and white traffic cones in a gymnasium. On the right, the logo of the Universidade da Madeira is displayed above the text 'UNIVERSIDADE da MADEIRA'. Below this, a series of dots separates the date '18 JANEIRO' and the year '2021' from the time '19H', which is enclosed in a black, cloud-like shape. Underneath, the text 'ATIVIDADE DE NATUREZA CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA' is written in bold. The main title, 'EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS DE COVID-19: DESAFIOS À IMPLEMENTAÇÃO DE UMA UNIDADE DIDÁTICA PRESENCIAL DE APTIDÃO FÍSICA', is centered in large, bold, black letters. Below the title, two conference topics are listed: 'Conferência 1: "Resposta da Educação Física em tempos de COVID-19: Pertinência de uma Unidade Didática Presencial de Aptidão Física"' and 'Conferência 2: "Operacionalização de uma Unidade Didática Presencial de Aptidão Física baseada no Modelo de Educação Desportiva"'. At the bottom left, the text 'REGIME NÃO PRESENCIAL (ONLINE)' is written in bold. On the bottom right, another circular inset shows a group of children in a gymnasium, with one child in a blue shirt acting as an instructor or coach, while others are in starting positions for a race.

UNIVERSIDADE da MADEIRA

18 JANEIRO
2021 19H

ATIVIDADE DE NATUREZA
CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA

**EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS DE COVID-19:
DESAFIOS À IMPLEMENTAÇÃO DE UMA UNIDADE
DIDÁTICA PRESENCIAL DE APTIDÃO FÍSICA**

Conferência 1:
"Resposta da Educação Física em
tempos de COVID-19: Pertinência de
uma Unidade Didática Presencial de
Aptidão Física"

Conferência 2:
"Operacionalização de uma Unidade
Didática Presencial de Aptidão Física
baseada no Modelo de Educação
Desportiva"


**REGIME NÃO PRESENCIAL
(ONLINE)**

Apêndice 16: Poster apresentado no Seminário de Desporto e Ciência 2021

Resposta da Educação Física em Tempos de COVID-19: Pertinência de uma Unidade Didática Presencial de Aptidão Física

Martins, J. ¹, Gaspar, A. ², Freitas, C. ¹, Gouveia, E.R. ^{1,3}

¹ Departamento de Educação Física e Desporto, Universidade da Madeira, Funchal
² Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, Secretaria Regional de Educação da Madeira, Portugal
³ LARSYS, Madeira Interactive Technologies Institute, Funchal, Portugal



Enquadramento Geral

A Aptidão Física propriamente dita é um dos domínios transversais a todas as matérias de ensino que se encontram descritas no Plano Nacional de Educação Física (2001). Assim sendo, a disciplina de Educação Física (EF) não deverá apenas ter como objetivo desenvolver os conteúdos específicos de cada matéria de ensino, mas também promover outras duas premissas: (1) capacidades condicionais e coordenativas, ou seja, a flexibilidade, força, velocidade, potência e destreza geral e (2) estimular os jovens para que desenvolvam hábitos saudáveis e que os possam integrar ao longo da sua vida, praticando Atividade Física (AF) regular e mantendo hábitos higiénicos e alimentares saudáveis. Podemos então concluir que o desenvolvimento das capacidades físicas e motoras dos jovens devem ser trabalhadas em todas as aulas de EF, independentemente da matéria de ensino a ser abordada.

Objetivos

1) Evidenciar a Pertinência de uma Unidade Didática de Aptidão Física Presencial através do MED em tempos de COVID-19.

2) Investigar o efeito de uma Unidade Didática de Aptidão Física Presencial com recurso ao MED no desenvolvimento das capacidades físicas e cognitivas dos alunos.

Normas e Recomendações das Autoridades de Saúde (COVID-19)

Aptidão Física enquanto Matéria Nuclear do Plano Nacional de Educação Física

Minimizar os eventuais efeitos do confinamento nos índices de Atividade Física dos alunos

Promover a autonomia. Fornecer aos alunos ferramentas para o desenvolvimento e manutenção da Aptidão Física

Planeamento Curricular de EF

Desenvolver as habilidades motoras básicas fundamentais, melhorando a motora dos alunos

Utilizar os recursos tecnológicos disponíveis como ferramentas pedagógicas na promoção de um estilo de vida saudável e ativo

Domínio Transversal a todas as matérias de ensino

Finalidades direcionadas para a qualidade de vida, saúde e bem-estar

Melhorar a Aptidão Física, elevando as capacidades dos alunos

Promover a aprendizagem de conhecimentos de elevação e manutenção das capacidades físicas

Compreender a sua importância como fator de saúde e componente cultural

Valorizar a responsabilidade, cooperação, ética desportiva e higiene pessoal

Três áreas de referência do currículo da Educação Física

Componentes Essenciais a desenvolver

Atividades Físicas

▶

Aptidão Física

▶

Conhecimentos

▶

Força

▶

Resistência

▶

Velocidade

▶

Flexibilidade

▶

Destreza Geral

Autor/Metodologia	Objetivo	Principais Conclusões
(Pritchard et al., 2015) 32 alunos. 20 aulas. Acelerómetros e Testes Motores.	Investigar mudanças nos níveis de Aptidão, níveis de AF e percepções dos participantes após uma intervenção com o MED.	Observou-se melhorias significativas nos níveis de Aptidão, conhecimento do conteúdo, níveis de AF. Para além disso, as percepções dos participantes foram muito positivas após a intervenção.
(Mayorga-Veja et al., 2016) 111 alunos. 5 meses. Testes Motores.	Examinar os efeitos no desenvolvimento dos alunos com a utilização de um programa de manutenção e desenvolvimento de Aptidão Física direcionada para a saúde.	O programa utilizado no grupo de intervenção demonstrou-se eficaz no desenvolvimento e manutenção das capacidades dos alunos.
(Mello, 2016) 91 alunos. 14 aulas. Testes do PROESP.	Avaliar as possíveis alterações nos níveis de Aptidão Física dos alunos submetidos a um programa de EF com ênfase na promoção à saúde.	Um programa de intervenção em EF realizado em uma única sessão semanal, por duas horas, demonstrou-se eficaz para o desenvolvimento dos níveis de Aptidão Física relacionada com a saúde dos alunos.
(Colpo, 2017) 15 alunos. 20 aulas. Testes do PROESP.	Relatar os efeitos na Aptidão Física dos alunos do ensino médio a partir de uma Unidade Didática.	Reconheceu-se uma melhoria significativa na Aptidão Física dos alunos que participaram na intervenção e a influência que a utilização desta Unidade Didática teve no desenvolvimento da sua Aptidão Física.
(Ward et al., 2017) 166 alunos. 20 aulas. Acelerómetros e testes motores Fitnessgram.	Determinar o efeito que uma época direcionada para o fitness utilizando o MED teria para que os alunos pudessem atingir os níveis recomendados de AF nas aulas de EF, desenvolvendo também os seus conhecimentos sobre a área.	A complementação entre os princípios do MED e as bases do fitness, criaram um modelo eficiente que fez com que os alunos desenvolvessem as suas capacidades motoras e o seu conhecimento sobre a área da Aptidão Física.

Conclusões Finais

Compreendemos que as abordagens alternativas de ensino, como é o caso do MED, vêm propor uma abordagem inovadora, diferenciada e estimulante para potenciar a formação integral dos alunos, colocando-os no centro do processo de ensino-aprendizagem enquanto que as condições de segurança são também reforçadas. Em suma, a literatura referente à lecionação de uma Unidade Didática de Aptidão Física 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 Unidade Didática de Aptidão Física segundo o MED tem no desenvolvimento das capacidades físicas, cognitivas e na motivação dos alunos.

Referências Bibliográficas

Direção-Geral da Educação (2020). Orientações para a Realização em Regime Presencial das Aulas Práticas de Educação Física. Obtido de <https://www.dge.mec.pt/orientacoes-para-a-realizacao-em-regime-presencial-das-aulas-praticas-de-educacao-fisica>

Ministério da Educação. (2001). Programa Nacional de Educação Física. Ensino Básico. 3º Ciclo. Lisboa: Direcção-Geral de Investigação e Desenvolvimento Científico do Ministério da Educação.

Jeffrey Kurt Ward, Peter A. Haelec, Danielle D. Wadsworth, Shelby Farris, Shari 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. Disponível em: <https://www.researcherupublication.com/117914601-A-Sport-Education-Fitness-Seasons-Impact-on-Students-Fitness-Level-Knowledge-and-In-Class-Physical-Activity>

Pritchard, T., Hansen, A., Scarboro, 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: 10.18664/PEF-2015-072-4-577-608

12. Anexos

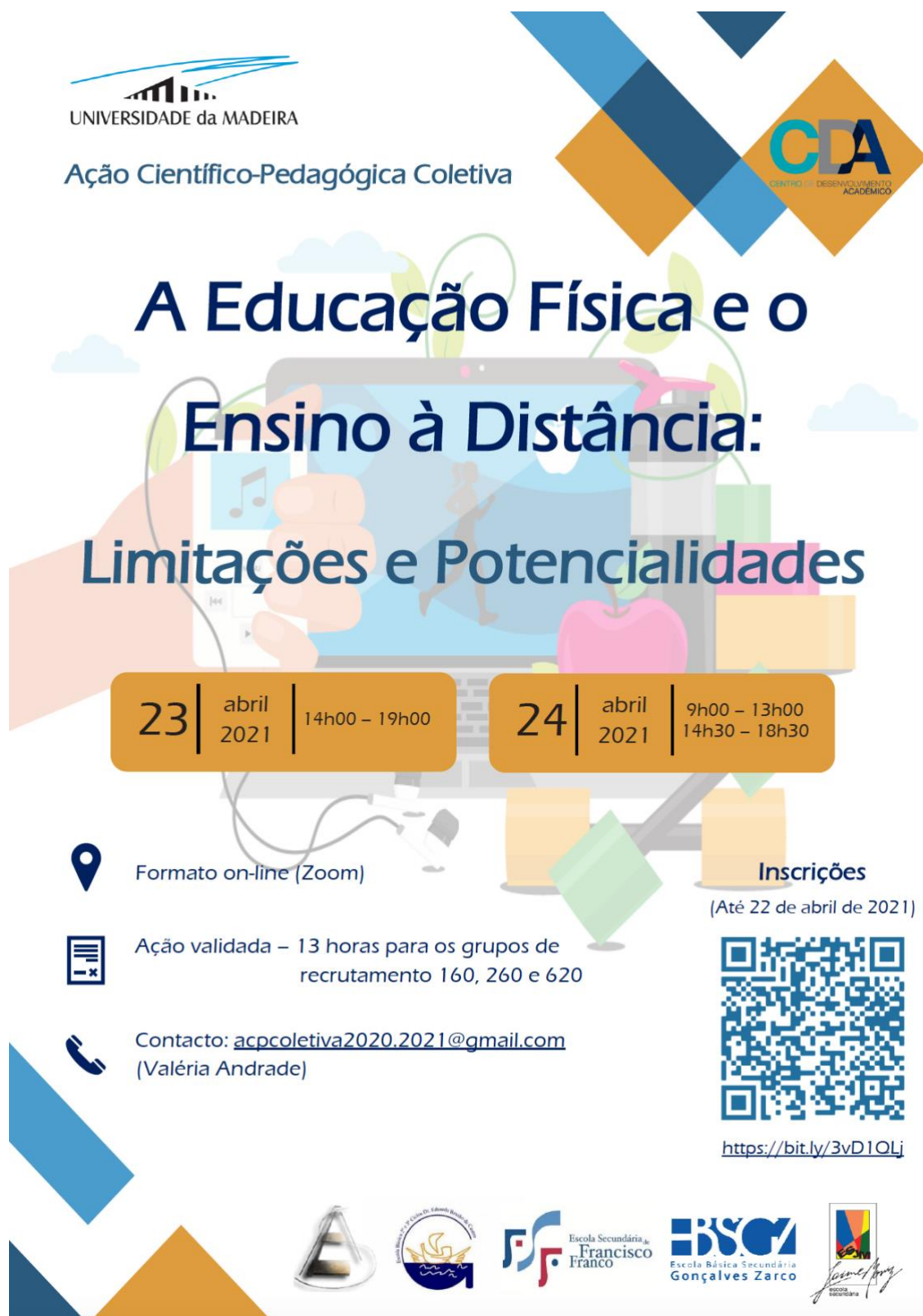
Anexo 1: Grelha modelo da AS

Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro																				
Disciplina		Educação Física																		
Ano Letivo		2020/2021		Ano/Turma		9.º 1									2.º semestre					
GRELHA DE AVALIAÇÃO																				
Atitudes e Valores																				
Responsabilidade		Autonomia			Intervenção		Sociabilidade		Conhecimentos					Nota						
Assiduidade/ Pontualidade	Cumprimento de regras e normas	Cumprimento das tarefas (TPC)	Material necessário à disciplina	Capacidade para ultrapassar as dificuldades	Capacidade de comunicação (matemática)	Espírito de iniciativa	Empenho e trabalho	Participação adequada	Relacionamento com os outros	Trabalho colaborativo	Avaliação Total Atitudes e Valores	Voleibol	Atletismo	Desportos de Combate	Aptidão Física	Avaliação Total Conhecimentos	Nota as décimas	Nota Final (Escala 1 a 100)	Nota Final (Escala de 1 a 5)	
10%		8%			7%		5%		30%					70%						
Nº	Nome	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	30,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	70,00	100,00	100	5	Autoavaliação
1		80,00	60,00	80,00	80,00	22,40	70,00	55,00	55,00	55,00	44,50	66,90	67	3	3					
2		100,00	100,00	100,00	100,00	30,00	85,00	85,00	85,00	85,00	59,50	89,50	90	5	4					
3		100,00	100,00	100,00	100,00	30,00	80,00	75,00	80,00	80,00	55,50	85,50	86	4	4					
4		100,00	100,00	100,00	100,00	30,00	86,00	90,00	90,00	90,00	61,40	91,40	91	5	4					
5		100,00	100,00	100,00	100,00	30,00	85,00	90,00	95,00	90,00	61,50	91,50	92	5	4					
6		60,00	60,00	80,00	80,00	20,40	65,00	70,00	55,00	60,00	44,50	64,90	65	3	3					
7		100,00	80,00	100,00	100,00	28,40	70,00	75,00	65,00	75,00	49,50	77,90	78	4	3					
8		100,00	100,00	100,00	100,00	30,00	95,00	80,00	85,00	85,00	63,00	93,00	93	5	3					
9		100,00	100,00	100,00	100,00	30,00	85,00	85,00	85,00	90,00	60,00	90,00	90	5	4					
10		100,00	100,00	100,00	100,00	30,00	90,00	90,00	90,00	90,00	63,00	93,00	93	5	4					
11		100,00	100,00	100,00	100,00	30,00	90,00	85,00	85,00	85,00	61,50	91,50	92	5	4					
12		80,00	75,00	100,00	100,00	26,00	65,00	60,00	65,00	65,00	45,00	71,00	71	4	3					
13		100,00	100,00	100,00	100,00	30,00	70,00	60,00	60,00	65,00	46,50	76,50	77	4	3					
14		100,00	100,00	100,00	100,00	30,00	75,00	70,00	65,00	75,00	51,00	81,00	81	4	4					
15		60,00	80,00	80,00	80,00	22,00	75,00	60,00	55,00	35,00	45,00	67,00	67	3	3					
17		90,00	80,00	100,00	80,00	26,40	80,00	75,00	75,00	75,00	54,50	80,90	81	4	3					
18		80,00	80,00	100,00	80,00	25,40	60,00	55,00	55,00	60,00	41,00	66,40	66	3	3					
19		70,00	60,00	80,00	70,00	20,90	50,00	55,00	50,00	50,00	35,50	56,40	56	3	3					
Confirmação		100,00	100,00	100,00	100,00	30,00	100,00	100,00	100,00	100,00	70,00	100,00	100,00	5,00						

Anexo 2: Instrumento de observação para a assistência às aulas

Instrumento de Observação para a Assistência de Aulas											
Escola: Escola Básica e Secundária dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro					Ano/Turma: 8º1		Data: 19/11/2020		Hora: 17h20-18h05		
Observador: Francisco Martins					Observando: Cláudia Freitas						
Funções de Ensino	Critérios	Avaliação			Observações	Funções de Ensino	Critérios	Avaliação			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	Colocação adequada para as dinâmicas da aula.
	Apresenta os conteúdos de um modo claro, preciso e conciso nos diversos momentos da aula	X			Dificuldade em explicar o pretendido, o que levou a muitas paragens.		Posicionamento adequado para possível observação ou intervenção			X	Periferia.
	O método de apresentação da informação escolhido é eficaz, quer seja por descoberta guiada ou por exposição.		X		Por exposição mas nem todos os alunos prestam atenção.		Minimiza eficientemente os tempos de organização ao nível das transições		X		Só utilizou um exercício.
	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	Feedbacks corretivos e personalizados.
	Tem em atenção a sua colocação relativamente ao grupo			X	Periferia.		Privilegia os feedbacks positivos em detrimento dos negativos		X		
	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			Dificuldades em expor o pretendido e surgem muitas dúvidas		Fornecer feedbacks de caráter específico , no sentido de possibilitar a melhoria da prestação do aluno		X		
	Capta a atenção dos alunos			X	Alguns sim, outros não.		Procurar desenvolver um clima positivo na aula		X		Alguns alunos criam muitos problemas.
Efetua um balanço final da aula				X	Realizou eficazmente.	Conhece e trata cada aluno pelo seu nome			X		
Organização	Apresenta um plano de aula adequado ao nível de proficiência da turma e da matéria de ensino			X	Dinâmica do exercício muito complexa para os níveis de proficiência e entendimento.	Afetividade	Interage o mais possível com a generalidade dos alunos		X		Alguns alunos passam despercebidos.
	Proporciona as melhores condições de segurança para a participação do maior número de alunos			X	Distanciamento social e máscara.		Elogia os alunos pelo seu esforço e pelos resultados obtidos		X		
	Maximiza o tempo útil de aula, no sentido de potencializar o incremento do tempo de empenhamento motor dos alunos	X			Muito pouco tempo de empenhamento motor porque surgiram muitas dúvidas.	Observação Silenciosa	Procura ao máximo observar a prestação dos alunos , sendo quando for necessário intervir		X		
							Reajusta às estratégias e dinâmicas da aula quando estas não estão a funcionar, se necessário.			X	

Anexo 3: Cartaz de divulgação e programa da ACPC




UNIVERSIDADE da MADEIRA


Ação Científico-Pedagógica Coletiva


CDA
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO ACADEMICO

A Educação Física e o Ensino à Distância: Limitações e Potencialidades


23	abril 2021	14h00 – 19h00	24	abril 2021	9h00 – 13h00 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/3vD1QLj>





23 | abril | 14h00 – 19h00
2021

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

