

1 2 9 0



UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Diogo Filipe Correia Simões

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO, DESENVOLVIDO NA
ESCOLA SECUNDÁRIA DA LOUSÃ, JUNTO DA TURMA DO 9ºC,
NO ANO LETIVO 2019/2020**

**“ASSOCIAÇÃO ENTRE APTIDÃO CARDIORRESPIRATÓRIA E
INDICADORES ANTROPOMÉTRICOS DE OBESIDADE”**

Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, orientado pelo Prof. Doutor Raul Agostinho Simões Martins e apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

2020

Diogo Filipe Correia Simões

Nº2013168098

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA DA LOUSÃ JUNTO DA TURMA DO 9ºC, NO ANO LETIVO DE
2019/2020**

“ASSOCIAÇÃO ENTRE APTIDÃO CARDIORRESPIRATÓRIA E INDICADORES
ANTROPOMÉTRICOS DE OBESIDADE”

Relatório de Estágio Pedagógico apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Orientador: Prof. Doutor Raul Agostinho Simões Martins

COIMBRA

2020

III

Esta obra deve ser citada como: Simões, D. (2020). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária da Lousã, Junto da Turma do 9.ºC, no ano letivo de 2019/2020*. Relatório de Estágio Pedagógico, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

COMPROMISSO DE ORIGINALIDADE DO DOCUMENTO

Diogo Filipe Correia Simões, aluno no 2013168098 do MEEFEBS da FCDEFUC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo nº27-A, da Secção V, do Regulamento Pedagógico da UC – Regulamento 321/2013, de 23 de agosto de 2013, alterado pelo Regulamento nº400/2019, de 6 de maio.

1 de julho de 2020,

Diogo Simões

Agradecimentos

O meu primeiro agradecimento destina-se aos meus pais. Foi graças a eles e ao seu esforço profissional diário que pude ingressar no Ensino Superior, na busca de fazer aquilo que mais gosto. Foram eles que me transmitiram a educação e os valores que me definem enquanto pessoa e que muito me ajudaram a atingir os meus objetivos.

Em seguida, agradeço ao meu orientador de Estágio da FCDEF-UC, Professor Doutor Raul Martins, pela orientação, disponibilidade e apoio demonstrados de forma constante ao longo deste ano letivo e, especialmente, na produção deste documento.

Ao meu orientador da Escola, Professor João Moreira, à minha turma de Estágio e aos restantes professores do grupo disciplinar de Educação Física da Escola Secundária da Lousã, por todos os conselhos, ensinamentos e partilha de experiências, que marcaram a minha evolução ao longo deste processo.

À Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, pelas aprendizagens pessoais e profissionais que me proporcionou ao longo de todos estes anos de formação.

Aos meus colegas do Núcleo de Estágio, Ana e Miguel, que estiveram comigo desde o primeiro dia, me motivaram diariamente e com os quais criei fortes laços de amizade.

Aos colegas da Faculdade, Leonardo Coelho e Tiago Viegas, que me ajudaram a ultrapassar as mais diversas dificuldades durante todo o meu percurso académico nos últimos cinco anos, aos quais agradeço todo o companheirismo, o carinho e a amizade.

Aos meus amigos de Miranda do Corvo, por toda a amizade e disponibilidade demonstradas, pelas alegrias que me proporcionaram e por estarem lá em todos os momentos da minha vida.

À Tatiana, pelas incontáveis horas de conversas, pela paciência, pelas chamadas de atenção, e por dizer sempre as palavras mais sábias nos momentos certos.

À Patrícia, por tudo o que significa para mim, pelas palavras de motivação e pelo apoio incondicional prestado ao longo deste ano letivo.

A todos vós, o meu mais sincero Obrigado!

Resumo

O presente Relatório de Estágio Pedagógico surge no âmbito da unidade curricular Relatório de Estágio, do 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Este documento é o resultado da experiência profissional desenvolvida ao longo do Estágio Pedagógico, realizado na Escola Secundária da Lousã, no ano letivo de 2019/2020, com a turma C do nono ano de escolaridade.

O Estágio Pedagógico representou o auge da nossa formação académica e proporcionou um ano de vivências incomparáveis, nomeadamente pelo facto de ser a primeira experiência em contexto real de ensino. Este foi o momento de colocarmos todos os ensinamentos em prática e de nos apropriarmos de ferramentas essenciais para a nossa atuação como futuros docentes de Educação Física.

Este documento organiza-se em três capítulos. O primeiro capítulo é alusivo à contextualização da prática desenvolvida, composto pelas expectativas iniciais, pelo projeto formativo e pela caracterização do contexto. O segundo capítulo diz respeito à análise reflexiva sobre a prática pedagógica, no qual realizamos uma reflexão aprofundada sobre as várias áreas integrantes do Estágio Pedagógico, nomeadamente, as atividades de ensino-aprendizagem, a organização e gestão escolar, os projetos e parcerias educativas e a atitude ético-profissional. Adicionalmente, neste capítulo, expomos também a nossa experiência com a modalidade de Ensino à Distância, que se revelou como algo único e enriquecedor em vários aspetos. Por fim, o terceiro capítulo destina-se ao aprofundamento do Tema-Problema, caracterizado por uma associação entre aptidão cardiorrespiratória e indicadores antropométricos de obesidade, de uma amostra de 66 participantes, de onde conseguimos obter resultados acerca da relação da aptidão cardiorrespiratória com o Índice de Massa Corporal, a percentagem de massa gorda e a circunferência da cintura, em ambos os sexos.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico; Educação Física; Intervenção Pedagógica; Aptidão Cardiorrespiratória; Indicadores Antropométricos.

Abstract

This Practicum Report is part of Supervised Practicum course unit, from the 2nd year of the Master in Teaching of Physical Education in Basic and Secondary School, from the Faculty of Sport Sciences and Physical Education at the University of Coimbra. This document is the result of the professional experience, developed over the Supervised Practicum, held at the Secondary School of Lousã, in the academic year of 2019/2020, with class C of the ninth grade.

The Supervised Practicum represented the peak of our academic training and provided a year of incomparable experiences, as it was the first experience in a real teaching context. This was the moment to put all the teachings into practice and to appropriate essential tools for our performance as future Physical Education teachers.

This document is organized into three chapters. The first one has the contextualization of the developed practice, composed of the initial expectations, the formative project and the characterization of the context. The second chapter concerns the reflective analysis on the pedagogical practice in which we carry out an in-depth reflection about the many areas that make up the Supervised Practicum, namely, the teaching-learning activities, the organization and school management, the educational projects and partnerships and the ethical-professional attitude. Additionally, in this chapter, we also expose our experience with the Distance Learning modality, which proved to be something unique and enriching in several aspects. Finally, the third chapter aims to deepen the Problem-Theme, characterized by an association between aerobic fitness and obesity anthropometric indicators in a sample of sixty six participants, from where we were able to obtain results about the relationship between cardiorespiratory fitness and the Body Mass Index, the percentage of fat mass and waist circumference, in both genders.

Keywords: Supervised Practicum; Physical Education; Pedagogical Intervention; Aerobic Fitness; Anthropometric Indicators.

Lista de Abreviaturas

AEL – Agrupamento de Escolas da Lousã

AF – Avaliação Formativa

AFI – Avaliação Formativa Inicial

AS – Avaliação Sumativa

CC – Circunferência da Cintura

DT – Diretora de Turma

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

ESL – Escola Secundária da Lousã

E@D – Ensino à Distância

FB – *Feedback*

FCDEF-UC – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física – Universidade de Coimbra

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

MEEFEBS – Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

NE – Núcleo de Estágio

PA – Plano Anual

PAA – Plano Anual de Atividades

PIF – Plano Individual de Formação

PFI – Projeto de Formação Individual

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

UD(s) – Unidade(s) Didática(s)

%MG – Percentagem de Massa Gorda

Índice

Agradecimentos	VII
Resumo	IX
Abstract.....	XI
Lista de Abreviaturas.....	XIII
Índice de Anexos	XVIII
Índice de Tabelas	XIX
Introdução.....	1
Capítulo I – Contextualização da prática desenvolvida.....	3
1.1. Expectativas Iniciais	3
1.2. Projeto Formativo	4
1.3. Caracterização das condições locais e da relação educativa.....	5
1.3.1. Caracterização da Escola	5
1.3.2. Caracterização do Grupo Disciplinar de Educação Física.....	7
1.3.3. Caracterização do Núcleo de Estágio	7
1.3.4. Caracterização da Turma	8
Capítulo II – Análise reflexiva sobre a prática pedagógica.....	11
2.1. Área 1 – Atividades de Ensino-aprendizagem	11
2.1.1. Planeamento	11
2.1.1.1. Plano Anual	11
2.1.1.2. Unidades Didáticas	14
2.1.1.3. Planos de Aula.....	16
2.1.2. Realização.....	19
2.1.2.1. Instrução	20
2.1.2.2. Gestão	23
2.1.2.3. Clima/Disciplina.....	26
2.1.2.4. Decisões de Ajustamento.....	27

2.1.3. Avaliação	28
2.1.3.1. Avaliação Formativa Inicial	28
2.1.3.2. Avaliação Formativa.....	30
2.1.3.3. Avaliação Sumativa.....	31
2.1.3.4. Autoavaliação	32
2.2. Ensino à Distância	33
2.3. Área 2 – Organização e Gestão Escolar	36
2.4. Área 3 – Projetos e Parcerias Educativas	37
2.5. Área 4 – Atitude Ético-Profissional	39
2.6. Questões Dilemáticas	41
Capítulo III – Aprofundamento do Tema-Problema	45
3.1. Introdução.....	45
3.2. Objetivos.....	45
3.3. Enquadramento Teórico	46
3.3.1. Aptidão física.....	46
3.3.2. Composição Corporal.....	47
3.3.3. Aptidão Cardiorrespiratória e Saúde	48
3.3.4. Estado da Arte	49
3.4. Metodologia.....	51
3.4.1. Procedimentos e Instrumento	51
3.4.2. Participantes da Amostra	57
3.4.3. Análise de Dados	58
3.5. Apresentação e Discussão dos Resultados	59
3.6. Conclusões.....	62
3.7. Considerações Finais	63
Conclusões.....	65
Referências Bibliográficas.....	67

Anexos..... 75

Índice de Anexos

ANEXO I – Ficha de Caracterização do Aluno	76
ANEXO II – Mapa de Rotação de Espaços (<i>Roulement</i>)	78
ANEXO III – Estrutura do Plano de Aula	79
ANEXO IV – Estrutura do Relatório de Aula	80
ANEXO V – Grelha de Avaliação Formativa Inicial (AFI)	81
ANEXO VI – Grelha de Avaliação Formativa	82
ANEXO VII – Grelha de Avaliação Sumativa	83
ANEXO VIII – Descritores Domínio Psicomotor AEL	84
ANEXO IX – Critérios de Avaliação grupo disciplinar de EF do AEL	85
ANEXO X – Descritores Domínio Social AEL	86
ANEXO XI – Ficha de Autoavaliação	88
ANEXO XII – Critérios de Avaliação Ensino à Distância	90
ANEXO XIII – Cartaz Corta-Mato Escolar	91
ANEXO XIV – Cartaz Torneio Futsal AEL	92
ANEXO XV – Certificado “IX Oficina de Ideias em Educação Física”	93
ANEXO XVI – Certificado Ação de Formação “O Jogo de Futsal”	94
ANEXO XVII – Certificado “Programa de Educação Olímpica”	95

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Caracterização dos participantes. Comparações efetuadas com recurso a MANOVA.....	57
Tabela 2 – Distribuição dos participantes por idade.....	58
Tabela 3 – ACR e medidas antropométricas dos participantes. Comparações efetuadas com recurso a MANOVA.....	59
Tabela 4 – Associações entre a ACR e as medidas antropométricas nas raparigas. Correlações bivariadas de Pearson e correlações parciais, com controlo do efeito da idade	61
Tabela 5 – Associações entre a ACR e as medidas antropométricas nos rapazes. Correlações bivariadas de Pearson e correlações parciais, com controlo do efeito da idade	61

Introdução

O Relatório de Estágio Pedagógico surge no âmbito da unidade curricular Relatório de Estágio, do 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), realizado na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC). Este documento é o resultado da experiência profissional desenvolvida ao longo do Estágio Pedagógico (EP), na Escola Secundária da Lousã (ESL), com a turma do 9ºC, no ano letivo de 2019/2020, sob a orientação do professor orientador da FCDEF-UC, o Professor Doutor Raúl Martins, e do professor orientador da ESL, o Professor João Moreira.

Segundo Piéron (1996), o EP é um momento de formação e de reflexão, e corresponde a uma etapa preponderante na formação profissional dos docentes. Este autor indica ainda que todo o processo de EP possibilita ao professor estagiário contactar com a realidade escolar em todas as suas dimensões, preparando-o e munindo-o de ferramentas essenciais à prática docente.

O presente documento está organizado em três capítulos, sendo eles, contextualização da prática desenvolvida, análise reflexiva sobre a prática pedagógica e aprofundamento do Tema-Problema.

O primeiro capítulo, Contextualização da prática desenvolvida, contém as expectativas iniciais, o projeto formativo e a caracterização das condições locais e relação educativa (caracterização da escola, do grupo disciplinar de Educação Física (EF), do núcleo de estágio (NE) e da turma).

O segundo capítulo contempla uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica respeitante às diversas áreas do Estágio Pedagógico: atividades de ensino aprendizagem, compostas pelo planeamento, realização e avaliação; organização e gestão escolar; projetos e parcerias educativas; atitude ético-profissional. Este capítulo faz ainda referência ao Ensino à Distância (E@D), que foi a modalidade educativa adotada ao longo do terceiro período letivo, devido à pandemia motivada pelo vírus covid-19.

O terceiro capítulo é destinado ao aprofundamento do Tema-Problema escolhido, que diz respeito à associação entre aptidão cardiorrespiratória e os indicadores antropométricos de obesidade. Nele estão contemplados uma breve introdução, o enquadramento da temática em estudo, os objetivos e a metodologia, a apresentação e

discussão dos resultados, a conclusão do estudo e algumas considerações finais importantes para investigações futuras.

Capítulo I – Contextualização da prática desenvolvida

1.1. Expectativas Iniciais

À entrada para o Estágio Pedagógico, que foi a primeira experiência de contacto com a realidade escolar, as expectativas que se criaram para o desempenho das funções foram enormes. A ideia de passarmos de alunos a professores, tomar a posição de conduzir uma aula e fazer aquilo que tanto ambicionámos ao longo de três anos de Licenciatura mais um ano de Mestrado toma conta de nós e trabalhamos muito para que as nossas competências melhorem de dia para dia. O saber que nos é transmitido nos quatro anos anteriores vem à tona e começa realmente a ser utilizado num contexto real de prática.

De forma a diminuir as dificuldades sentidas ao longo deste processo de adaptação, era essencial a inserção num NE que conseguisse aliar a competência, organização e exigência necessárias, à fraternidade e amizade de um grupo de pessoas. A escolha do NE da ESL, composto por indivíduos previamente conhecidos e provenientes da mesma localidade, seria uma grande ajuda para a criação de um excelente ambiente de trabalho e de um espaço aberto para a partilha de experiências e de opiniões.

Em relação à atuação como docente, e sabendo da importância de um professor na formação de bons estudantes e bons cidadãos, tínhamos as melhores expectativas para o ano letivo que se avizinhava. Sabíamos da exigência que iria ser colocada para conseguir transmitir o conhecimento a alunos tão diferentes, de maneiras diferentes e acompanhar ritmos de aprendizagem diferentes e foi essa uma das razões que nos fez trabalhar todos os dias para ser profissionais cada vez mais competentes. O NE e o orientador da escola seriam também uma grande ajuda na evolução da nossa intervenção a todos os níveis.

No que diz respeito às turmas que iríamos encontrar, sabíamos que iria ser desafiante qualquer tipo de turma que nos fosse atribuída. A ideia de que há turmas mais ou menos autónomas, com um ritmo de aprendizagem maior ou menor, com mais ou menos capacidades cognitivas e psicomotoras, foi algo que sempre compreendemos e qualquer tipo de turma iria ser uma boa experiência de estágio e uma aprendizagem a adquirir. Seria importante apenas manter o foco no trabalho a desenvolver e nas

competências e valores a transmitir aos alunos, criar um bom clima de aprendizagem e proporcionar um ambiente disciplinado e organizado de ensino-aprendizagem.

1.2. Projeto Formativo

O Plano Individual de Formação (PIF) e o Projeto de Formação Individual (PFI), documentos realizados antes e durante o Estágio Pedagógico, respetivamente, foram dois dos quais integraram o conjunto de tarefas a realizar de modo a refletirmos acerca da nossa prática docente. Do PIF, documento obrigatório para concluir a candidatura ao MEEFEBS, consta uma análise SWOT acerca das nossas competências de partida, identificando assim os pontos fortes, os pontos fracos, as oportunidades de melhoria e as ameaças. Do PFI resulta uma reflexão conjunta entre os membros do NE e o professor orientador da Escola, acerca das nossas fragilidades de desempenho encontradas até ao momento e dos objetivos de aperfeiçoamento das mesmas. Serve este documento também para definir estratégias para ultrapassar as fragilidades, encontrando uma forma de controlar se os objetivos estão a ser cumpridos de acordo com o definido.

A primeira fragilidade de desempenho disse respeito à realização, e relacionou-se com o facto de nem sempre terminarmos a aula com um balanço final propriamente dito, terminando a aula muitas vezes de uma forma descuidada e despreocupada. Um balanço final feito de forma correta parece ser importante para acompanhar a opinião dos alunos acerca das aulas e da maneira como as lecionamos. De modo a colmatar esta fragilidade, estabelecemos como estratégia a realização deste balanço de forma cuidada e séria, com a apresentação de questões gerais acerca da aula, acerca das componentes críticas dos gestos técnicos da Unidade Didática (UD) e também acerca da disciplina em si. Deste modo, pudemos fazer um melhor acompanhamento da nossa intervenção ao longo de todo o ano letivo.

A segunda fragilidade, encontrada ao nível da avaliação, prendeu-se com o facto de ainda ser difícil para nós observar todos os alunos com precisão, durante os vários momentos de avaliação. Se um professor falhar na avaliação formativa inicial, os objetivos que este define para os alunos podem não ser os mais adequados, e no momento da avaliação formativa formal, os resultados para alguns alunos podem não ser satisfatórios. Isto aconteceu principalmente devido à falta de experiência de dar aulas, que com o tempo acabará por melhorar certamente. Para combater esta lacuna encontrada,

criámos grelhas de avaliação simplificadas, de forma a facilitar o preenchimento das mesmas durante a lecionação da aula. Estas grelhas foram construídas em conjunto com os colegas do NE, com a supervisão do professor orientador da Escola, para que, em forma de treino, pudéssemos também realizar a avaliação nas turmas dos nossos colegas do NE, aumentando assim as nossas capacidades ao nível da observação e da avaliação.

No âmbito profissional, especificamente na área da educação, estagnar pode ser um problema e a formação contínua permite o desenvolvimento profissional do docente, de forma a suscitar a aquisição de conhecimentos que o tornem capaz de desenvolver as habilidades vitais para o exercício pleno da função docente (Filho, 2010). O exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspetos correspondentes à sua didática, ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência, sua preparação e constante atualização (Ramalho, 2006).

1.3. Caracterização das condições locais e da relação educativa

1.3.1. Caracterização da Escola

A Escola Secundária da Lousã (ESL) localiza-se na vila da Lousã, que por sua vez pertence ao distrito de Coimbra. Esta escola está inserida no Agrupamento de Escolas da Lousã (AEL) e engloba o 3º Ciclo do Ensino Básico, o Ensino Secundário e o Ensino Profissional.

A ESL, no ano letivo de 2019/2020, era composta por 746 alunos, 88 docentes, 25 assistentes operacionais e 12 assistentes técnicos, sendo estes os últimos dados existentes, obtidos aquando da elaboração do Projeto Educativo 2019-2021 do AEL (em dezembro de 2018). Esta possui um Bloco Principal, onde estão concentrados a biblioteca, a cantina, o gabinete administrativo, a secretaria, o PBX, a papelaria e um espaço polivalente (espaço amplo com palco onde costumam realizar-se as atividades festivas de final de período e de ano letivo). Junto a este Bloco Principal existe ainda a reprografia, o bar e outros espaços para utilizações diversas (receber Encarregados de Educação, por exemplo). Para além deste espaço, existem ainda o Bloco A e o Bloco B, onde se encontram todas as salas de aula da escola, a sala de Professores e a sala de Diretores de Turma.

Em termos de instalações desportivas, que foram aquelas com as quais tivemos contacto constante ao longo do ano, a escola possui um Pavilhão Gimnodesportivo (utilizado pela Câmara após o horário letivo), um campo exterior recentemente renovado e a Piscina Municipal (localizada contiguamente ao espaço da escola).

O Pavilhão Gimnodesportivo possui um espaço para prática desportiva com marcações para quase todas as modalidades, possui as dimensões de 40 metros de comprimento e 20 metros de largura (campo de futsal, por exemplo) e ainda alguns metros para além das linhas, que permitem a segurança de todos. Possui também três salas, ocupadas pelo Volley Clube da Lousã, um gabinete utilizado pelo grupo disciplinar de EF, seis balneários, duas arrumações, um posto médico, uma bancada para 420 pessoas com uma casa de banho junto à mesma e um gabinete para os assistentes operacionais.

O campo exterior é extremamente grande e encontra-se bem organizado de forma a albergar uma grande quantidade de modalidades em simultâneo. Possui um campo de Futsal/Andebol, com duas balizas fixas ao solo, um campo de Basquetebol, com duas tabelas, um campo de Voleibol com uma rede ao centro e uma caixa de areia para a realização das aulas de Atletismo. Este campo está sempre aberto e é muito utilizado pelos alunos da escola durante os períodos de intervalo entre as aulas e nas suas horas de almoço. Ao seu lado existe um edifício com uma arrecadação para o material utilizado exclusivamente no campo e dois balneários (um masculino e um feminino), para que os alunos se possam equipar e tomar banho quando a sua aula de EF se realiza no exterior.

A Piscina Municipal possui dois balneários (um feminino e um masculino), e é utilizada pelos professores de EF ao longo de todo o ano para lecionar as UD's de Natação. Para que isto seja possível, os alunos são acompanhados pelo assistente operacional de serviço durante um percurso de cerca de oitenta metros até à piscina. Este espaço é facultado pela Câmara Municipal da Lousã apenas para este efeito, uma vez que a sua utilização é maioritariamente feita pelos cidadãos da Lousã, atletas federados na modalidade de Natação e por coletividades do Concelho.

1.3.2. Caracterização do Grupo Disciplinar de Educação Física

O grupo disciplinar de EF do Agrupamento de Escolas da Lousã pertence ao Departamento de Expressões e é constituído por doze professores e três professores estagiários, e é coordenado pelo Professor João Moreira. Este grupo primou desde cedo pela organização e pela capacidade de trabalho em equipa, para além de ter demonstrado imensas qualidades humanas.

A primeira reunião de grupo disciplinar serviu para dar início aos trabalhos e para atualizar todos os professores de novos procedimentos a realizar em determinadas situações, face a mudanças ocorridas durante as férias letivas. Nela foram também elaborados os esboços dos mapas de rotação de espaços e o mapa de atividades a realizar ao longo do ano, que teriam de ser organizadas em conjunto por todos os intervenientes.

Este grupo disciplinar periodiza as suas aulas por blocos/matérias, determinando um número de aulas para uma determinada matéria ao longo de todo o ano letivo. As orientações em relação à existência de condição física estão presentes, apesar de ser uma componente que não faz parte da avaliação dos alunos. É algo que deve existir nas aulas como medida de diminuição do risco de doenças cardiovasculares e aumento da aptidão física dos alunos.

Ao longo do Estágio Pedagógico fomos faceados com algumas dificuldades, que foram superadas com a colaboração constante de todos os docentes constituintes do grupo disciplinar de EF.

1.3.3. Caracterização do Núcleo de Estágio

O NE de EF da ESL, no ano letivo de 2019/2020, era constituído por três elementos, dois deles do sexo masculino e um do sexo feminino.

O facto de todos os constituintes do NE serem da mesma localidade (Miranda do Corvo) fez com que existisse a facilidade em nos encontrarmos de forma regular, para partilhar conhecimentos e experiências. Este grupo criou uma união interessante que permitiu resolver os mais variados problemas com relativa facilidade.

A existência de reuniões pós-aula e semanais com o Professor João Moreira, Orientador de Estágio, fez com que refletíssemos acerca das nossas aulas, com vista à

melhoria da intervenção por parte de todos nós. O professor foi essencial para dar indicações acerca do melhor procedimento para ultrapassar as dificuldades de cada um ao longo de todo o ano letivo, procurando evoluir a cada dia e primar pela diferença.

1.3.4. Caracterização da Turma

A turma do 9ºC, na qual exercemos as funções de professor estagiário, era constituída por 20 alunos, dos quais 10 eram do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos, sendo que a média de idades era de 14 anos. Esta turma possui a mesma composição desde há alguns anos, o que quer dizer que os alunos se conhecem bem e possuem fortes laços de amizade entre eles.

Através da conjugação da Ficha de Caracterização do Aluno (ANEXO I), preenchida por estes na primeira aula do ano letivo, com um documento fornecido pela Diretora de Turma (DT) ainda antes do início das atividades letivas, que possui a caracterização sumária da turma, foi possível recolher uma maior quantidade de dados relativamente aos alunos.

Dos vinte alunos da turma, oito deles deslocam-se de carro para a escola, onze deslocam-se a pé e um aluno desloca-se de autocarro, demorando a turma em média dez minutos a deslocar-se para o estabelecimento de ensino, o que acontece devido ao facto de noventa por cento da turma viver num raio de cinco quilómetros.

A turma possui oito alunos que usufruem da ação social escolar, sendo que sete deles possuem o escalão A e apenas um deles possui o escalão B. Em termos de saúde, é necessário ter alguns cuidados com a intensidade de alguns exercícios, porque há três alunos na turma que possuem problemas respiratórios e um aluno que possui problemas renais.

A totalidade da turma indica gostar da disciplina de EF, o que ajuda em muito na existência de motivação para a prática durante as aulas. A maior parte da turma indica o Voleibol como uma das suas modalidades favoritas, seguida do Basquetebol e do Futebol/Futsal.

No que toca ao desempenho dos alunos nas aulas de EF, estes têm uma qualidade muito elevada e são um grupo de alunos muito equilibrado, apenas havendo um aluno

destacado pela negativa na maior parte das UD's. Isto deve-se principalmente ao facto de metade da turma (dez alunos) praticar exercício físico fora da Escola, nas modalidades de Voleibol, Futebol, Karaté, Badminton, Judo, Natação e Râguebi, sendo que alguns alunos praticam algumas modalidades em simultâneo.

A turma possui muitas competências não só no domínio psicomotor, como já foi referido, mas também no domínio social, revelando-se como um conjunto de alunos muito educados, de onde se salienta a sua postura exemplar perante a disciplina e cooperação entre todos. Isto fez com que o clima das aulas fosse sempre muito propício à aprendizagem e com que não fossem verificadas situações de indisciplina ao longo de todo o ano letivo, excetuando alguns comportamentos inadequados que se verificaram de forma muito pontual.

Capítulo II – Análise reflexiva sobre a prática pedagógica

2.1. Área 1 – Atividades de Ensino-aprendizagem

2.1.1. Planeamento

O planeamento de todo o processo de ensino-aprendizagem é realizado aos níveis do Plano Anual (PA), das UD's e de cada aula. Segundo Bento (2003), a qualidade do ensino é tanto melhor quanto maior for o seu planeamento, sendo a procura de melhores resultados uma consequência direta do confronto com os problemas teóricos e práticos do quotidiano.

Ao longo do EP, procurámos que o planeamento fosse coerente e seguisse uma lógica de evolução, tendo sempre por base as características da turma, pois como sugere Bento (2003), é impensável que as decisões tomadas em relação ao planeamento não estejam devidamente enquadradas como a realidade em que decorrem. Assim, após consulta do Programa Nacional de Educação Física (PNEF), que serve como guia para a escolha dos objetivos por UD e por ano de escolaridade, tentámos estabelecer objetivos atingíveis, procurando aumentar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Planear constitui-se como um processo flexível e a imprevisibilidade dos contextos faz com que esta característica seja ainda mais potenciada, o que leva a afirmar que “o ensino é criado duas vezes: primeiro na conceção e depois na realidade” (Bento, 2003, p. 16).

De seguida, são apresentados os três níveis supramencionados do planeamento: PA, UD's e Planos de Aula.

2.1.1.1. Plano Anual

Segundo Bento (1998), o PA “constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo”. Neste sentido, o PA deve ser realizado no início do ano letivo e deve ser entendido como um guia para a ação do

professor e para o processo de ensino-aprendizagem. Para a construção correta e sustentada deste documento, foi necessário analisarmos, de forma pormenorizada, o Projeto Educativo do AEL, o Regulamento Interno do AEL, os Critérios de Avaliação de EF para o 3º Ciclo, e sobretudo, o PNEF.

Do Projeto Educativo do AEL conseguimos retirar a caracterização do meio, do agrupamento e da escola, e a caracterização dos recursos humanos do AEL, sendo estes dados indispensáveis para a nossa contextualização da prática. Com estas informações e com base na Ficha de Caracterização do Aluno, criada por nós, obtivemos uma informação detalhada acerca da caracterização da turma, igualmente indispensável para a definição de estratégias gerais a aplicar ao longo do ano letivo.

Do Regulamento Interno do AEL retirámos bastantes informações acerca das normas que regem o agrupamento e, num caso mais específico, das normas que regem a disciplina de EF. Juntando esta informação com a informação retirada do documento dos Critérios de Avaliação de EF para o 3º Ciclo, pudemos traçar algumas estratégias específicas para a leção das aulas, em relação à avaliação dos três domínios: psicomotor, social e cognitivo.

É preponderante frisar que os três documentos mencionados resultam de uma articulação feita com o PNEF, documento que serviu de base para o estabelecimento dos nossos objetivos para cada UD.

Como resultado da primeira reunião realizada pelo grupo disciplinar de EF, ficaram definidas as matérias/blocos a lecionar ao longo do ano letivo, em concordância com o documento das Aprendizagens Essenciais para o nono ano de escolaridade, que determina como obrigatório abordar duas matérias da Subárea de Jogos Desportivos Coletivos (JDC), uma matéria da Subárea de Ginástica, uma matéria da Subárea de Atividades Rítmicas Expressivas e duas matérias da Subárea de Atletismo, Patinagem, Raquetas e Outras. Assim, definimos que, para o primeiro período letivo, as matérias a lecionar seriam o Andebol, a Natação e o Badminton, para o segundo período letivo, seriam o Voleibol e o Atletismo, e para o terceiro período letivo, as Danças Sociais e a Ginástica (Solo e Aparelhos). Esta ordem de leção das matérias foi estabelecida pelo NE, com base nos mapas de rotações de espaços (ANEXO II), designados de *Roulement*, na tipologia da matéria (exemplo: natação - piscina), nas condições meteorológicas e nas informações recolhidas na Ficha de Caracterização do Aluno.

De uma forma mais específica, o momento de lecionar a UD de Natação foi determinado na primeira reunião de grupo disciplinar de EF, uma vez que a rotação pelo espaço da piscina foi distribuída por um período de quatro semanas destinado a cada professor, e essa foi a única decisão que não coube ao NE.

Pelo facto de existirem, no leque de UD's destinadas ao nono ano de escolaridade, apenas duas modalidades coletivas, decidimos distribuí-las por períodos letivos diferentes. Uma vez que o Voleibol é a modalidade mais apreciada pelos alunos, e o segundo período só tinha destinadas duas unidades didáticas, optámos por lecionar esta matéria durante mais tempo (cerca de sete semanas). O Andebol foi destinado assim ao primeiro período, porque o NE pretendia iniciar a sua experiência com uma modalidade coletiva, algo que foi também recomendado pelo professor orientador.

Decidimos lecionar as UD's de Danças Sociais e Ginástica (Solo e Aparelhos) no terceiro período letivo, porque além de ser o mais curto, composto por apenas sete semanas, considerámos ainda que eram duas modalidades que funcionavam bem em simultâneo.

Restando a organização ao longo do ano letivo de apenas duas UD's, e tendo em conta as condições meteorológicas tipicamente observadas ao longo do ano e a tipologia da modalidade (frequentemente lecionada no exterior), decidimos abordar o Atletismo no final do segundo período, correspondente a um período com temperaturas mais elevadas em relação ao mês de dezembro. Por fim, a UD de Badminton preencheu o espaço remanescente, localizando-se no final do primeiro período.

A periodização por blocos/matérias, definida pelo grupo disciplinar de EF do AEL, permite estabelecer para cada uma das matérias um número pré-determinado de aulas. Desta forma, só iniciamos a leção de uma UD quando terminamos a leção da UD anterior. Após definirmos a ordem das matérias a lecionar e de realizarmos a sua distribuição pelo calendário letivo, foram também marcadas as datas das aulas de avaliação da aptidão física, lecionadas recorrendo à bateria de testes do FITescola.

Na primeira reunião do grupo disciplinar de EF, foi também construído o Plano Anual de Atividades (PAA) para a disciplina de EF, que contempla todas as atividades que são realizadas pelo grupo disciplinar de EF ao longo do ano letivo e as atividades organizadas pelo NE, inseridas na Área 3 do EP.

De seguida, consultando o documento supramencionado dos Critérios de Avaliação de EF para o 3º Ciclo, ficámos a conhecer os critérios de avaliação utilizados para a atribuição de uma classificação aos alunos. Foi altura então de definirmos os momentos de avaliação e construirmos os instrumentos a utilizar neste processo.

O PA considerou-se como um documento orientador e nunca como algo imutável, pelo que a sua alteração e adaptação às circunstâncias do momento foi sempre possível. A sua construção apresentou algumas dificuldades, não só pela extensão do documento, mas essencialmente pela necessidade de análise e reflexão de alguns aspetos não vivenciados anteriormente, o que fez com que o tempo demorado em algumas secções fosse mais que o esperado.

2.1.1.2. Unidades Didáticas

As UD's correspondem a um nível de planeamento que fornece uma sequência metodológica dos conteúdos e organiza as atividades, do professor e dos alunos, de modo a constituir e orientar a ação pedagógica e tornar favorável o desenvolvimento dos mesmos (Bento, 2003).

Para dar início à produção das UD's, tivemos de analisar cuidadosamente o PA realizado para a turma no início do ano letivo, de modo a seguir uma linha coerente. Este documento foi transversal a todas as atividades ao longo do ano letivo e a sua consulta foi sempre essencial.

Assim, começámos por realizar uma estruturação e caracterização dos conhecimentos das matérias a lecionar, o que fez com que pudéssemos rever os seus conteúdos e preparar com mais qualidade a leção dos mesmos durante as aulas. De seguida, e para que o planeamento realizado fosse possível, recolhemos dados acerca dos recursos materiais disponíveis para a leção das matérias, o que permitiu perceber que tipo de tarefas podíamos inserir nas aulas.

A seleção dos objetivos de cada UD é preponderante, pois representa a base a partir da qual se constrói o planeamento, tendo sempre em conta o nível de desempenho inicial dos alunos (Siedentop, 1998). Para isso, fizemos sempre a seleção dos objetivos para as UD's após a primeira aula, que serviu sempre para realizar a avaliação formativa inicial (AFI), de modo a compreendermos o nível em que os alunos se encontravam e

podermos objetivar metas atingíveis para a melhoria do seu desempenho, bem como determinarmos os conteúdos a lecionar ao longo das aulas. Esta fase do planeamento foi sempre realizada tendo por base a consulta dos objetivos determinados no PNEF para o nono ano de escolaridade, para as matérias a lecionar. Não obstante, no caso de os alunos não demonstrarem níveis de desempenho suficientes para o atingimento dos objetivos do nono ano de escolaridade, os objetivos a definir passavam a ser do sétimo ou oitavo anos de escolaridade. Na UD de Natação, o PNEF encontra-se organizado em três níveis (introdutório, elementar e avançado) e foi essa a organização que também utilizámos para a leção das nossas aulas.

De seguida, para que pudéssemos alcançar os objetivos estabelecidos e abordar todos os conteúdos, foi necessário construirmos o documento da Extensão e Sequenciação de Conteúdos (ESC), no qual distribuimos os conteúdos ao longo da UD. Posteriormente, adotámos algumas estratégias gerais de ensino para todas as UD's e estratégias específicas para a leção de cada matéria e conteúdo. Estas verificaram-se eficazes ao longo das aulas e pudemos constatar que a melhor forma que encontrámos para aumentar os níveis de desempenho da turma foi através da criação de situações de jogo, nas UD's de Andebol, Voleibol e Badminton, e através de exercícios lúdicos, nas UD's de Natação e de Atletismo.

Como forma de suporte a estas estratégias de ensino definidas, houve a necessidade de criarmos algumas progressões pedagógicas a adotar ao longo das UD's. Estas representam um conjunto de tarefas de aprendizagem que vão desde níveis de dificuldade mais simples a níveis de dificuldade complexos, para permitir alcançar os objetivos (Siedentop, 1998). Assim, as tarefas apresentadas ao longo das UD's foram sendo gradualmente mais complexas, de modo a que os alunos seguissem também eles uma lógica de evolução das suas capacidades de forma progressiva.

Para além disto, foi importante ainda referir os momentos e os instrumentos de avaliação que utilizámos, em relação à avaliação formativa (AF) e à avaliação sumativa (AS), bem como os conteúdos a avaliar em cada uma delas.

Por fim, foi essencial fazermos um balanço final das UD's, para que pudéssemos expor as dificuldades na sua construção e as alterações feitas ao longo das mesmas, nunca esquecendo de referir igualmente os seus pontos positivos. De uma forma mais pormenorizada, não houve nas UD's produzidas nenhuma alteração à sua ESC nem aos

seus objetivos definidos inicialmente. A turma adaptou-se sempre bem às exigências que lhe impusemos e os objetivos propostos foram cumpridos, com exceção da UD de Atletismo, na qual as últimas duas semanas de aulas não foram realizadas presencialmente, devido à suspensão das atividades letivas, o que fez com que os objetivos e conteúdos propostos não fossem todos lecionados até ao fim da UD.

As UD's de Danças Sociais e de Ginástica (Solo e Aparelhos) não foram produzidas, pois foram canceladas as atividades letivas presenciais do terceiro período letivo, e então adotámos o E@D, no qual optámos por consolidar matérias já lecionadas e não realizarmos a introdução de novos conteúdos.

Apesar do nível de planeamento das UD's já ser bastante específico, a sua alteração foi sempre possível no decorrer de todas elas, o que faz com que possamos considerar estes documentos como um guia orientador da ação ao longo da UD, e nunca como um produto acabado.

2.1.1.3. Planos de Aula

Numa perspetiva mais específica, surge o planeamento ao nível do plano de aula, a unidade pedagógica e organizativa básica do processo de ensino (Bento, 1998), o qual se baseia no PA e nas UD's, atendendo também aos conteúdos, aos alunos e ao contexto de ensino, e deve conter objetivos formulados em situações de aprendizagem específica (Bento, 2003). Este autor diz ainda que a aula é o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor.

A construção de planos de aula foi a tarefa que mais realizámos ao longo do EP, e para tal, decidimos definir uma estrutura uniforme para todos os membros do NE. Utilizámos como base o modelo adotado para as aulas do primeiro ano do MEEFEBS e criámos um modelo de planos de aula (ANEXO III) que continha o tempo da tarefa, o seu objetivo específico, a sua descrição e organização, as componentes críticas das habilidades utilizadas e os seus critérios de êxito. Para além disto, colocámos um cabeçalho com todas as informações relativas à aula, para sua contextualização, e uma caixa de texto no final, para fundamentação do plano de aula e justificação das opções tomadas para a escolha das tarefas e sua sequenciação. A criação deste modelo teve como principal objetivo a existência de planos de aula de fácil consulta e perceção por parte de

qualquer outro docente, que contivessem todas as informações necessárias à lecionação de uma aula.

Seguindo a ideia de Bento (2003), utilizámos um esquema tripartido, ou seja, estruturar o plano em três partes, sendo elas a parte inicial, a parte principal e a parte final.

A parte inicial da aula serviu para realizar a preleção inicial e as tarefas de ativação geral e/ou específica. Na preleção inicial, era feita a marcação das presenças e faltas, e uma revisão dos conteúdos lecionados na aula anterior, tentando assim fazer uma “ponte” para a sessão que estava a iniciar. Para além disso, eram transmitidos aos alunos os objetivos propostos para a aula, os conteúdos a lecionar e que tarefas iam ser realizadas ao longo da aula para exercitar cada conteúdo, terminando com a instrução da primeira tarefa. Quanto à ativação, nas aulas de cinquenta minutos, optámos por realizar tarefas de ativação específica, com a integração de conteúdos da UD já na primeira tarefa, para que o tempo de empenhamento motor fosse maximizado, enquanto que nas aulas de cem minutos, optámos por realizar uma tarefa inicial de ativação geral e de seguida uma tarefa de ativação específica, de modo a aumentar a frequência cardíaca dos alunos e preparar o corpo fisiologicamente para a prática da parte fundamental da aula de forma mais gradual. Esta ativação foi feita maioritariamente através de jogos lúdicos direcionados para a UD e para a exigência da aula, revelando-se este como o melhor tipo de tarefas para iniciar as aulas, uma vez que a intensidade de prática dos alunos era mais aproximada do pretendido para esta fase da aula.

A parte fundamental da aula, à qual dedicámos mais tempo dos planos de aula, foi utilizada para introduzir, exercitar e consolidar as matérias (Quina, 2009), e explorar os objetivos específicos propostos para a aula. Tentámos que as tarefas propostas ao longo desta parte da aula tivessem sensivelmente o mesmo tempo e possuíssem uma complexidade crescente, de modo a terminá-la no auge de complexidade da aula.

Nas matérias de JDC, nomeadamente o Andebol e o Voleibol, e na matéria de Badminton, abordámos os conteúdos essencialmente através de situações de jogo reduzido e/ou condicionado, e foram realizadas tarefas analíticas apenas por necessidade de exercitar uma habilidade de forma mais específica e isolada. Na matéria de Atletismo, as tarefas da parte fundamental da aula foram realizadas por estações, para permitir que os alunos exercitassem os conteúdos por menos tempo consecutivo, e passassem pela mesma estação várias vezes, não criando assim desmotivação durante a prática. Na

matéria de Natação, como os alunos foram divididos por grupos de nível, as tarefas para cada um deles variaram, mas tentámos que todos os grupos realizassem tarefas semelhantes dentro do possível, alterando apenas as distâncias, de modo a possuírem os mesmos estímulos proporcionados ao longo da aula.

A parte final da aula consistiu no momento de retorno à calma, e posterior realização de um balanço final da sessão de trabalho. A realização do retorno à calma foi feita de duas formas, sendo que cada forma era utilizada consoante o tamanho da aula. Nas aulas de cinquenta minutos, optámos por realizar apenas uma caminhada em torno do espaço da aula seguida da realização de alongamentos dinâmicos, demonstrados primeiramente pelo professor e numa fase mais avançada do ano letivo, por um aluno à escolha. Estas tarefas foram realizadas sempre com o objetivo de diminuir a frequência cardíaca dos alunos e minimizar o tempo de recuperação muscular. Nas aulas de cem minutos, para além da realização das tarefas de forma semelhante às aulas de cinquenta minutos, antes destas foi quase sempre realizado um jogo lúdico competitivo, utilizando sempre que possível o material correspondente à matéria lecionada (por exemplo, bolas de andebol na matéria de Andebol). A existência desta tarefa permitiu terminar a parte prática das aulas de uma forma recreativa, promovendo uma boa intensidade de prática, promovendo também o espírito competitivo entre os alunos e fazendo desaparecer o cansaço e desmotivação típicos da parte final das aulas. O balanço final, que representou sempre a última tarefa das aulas, foi utilizado para fazermos a revisão dos conteúdos abordados ao longo da aula, através de simples demonstrações ou do questionamento aos alunos. Utilizámos também este momento para refletir com os alunos acerca dos pontos positivos da aula, da sua qualidade de desempenho e das duas oportunidades de melhoria para as aulas seguintes.

A fundamentação dos planos de aula foi também uma parte constituinte do modelo que construímos, para que qualquer leitor pudesse compreender a escolha das tarefas, a sua sequenciação ao longo da aula, e ao ler vários planos de aula seguidos, a sequenciação das tarefas e dos planos em si ao longo das UD's. Esta parte do plano de aula, bem como a realização de uma reunião de reflexão após o final de cada aula com os colegas do NE e o orientador de EP da escola, revelaram-se essenciais para refletirmos acerca da nossa prestação.

A reflexão posterior à aula, bem como a análise do processo de ensino, caracterizam-se por uma revisão e avaliação do seu planeamento e realização (Bento, 2003). Posto isto, a realização de relatórios de aula (ANEXO IV) tornou-se preponderante para podermos rever e avaliar todas as tomadas de decisão feitas durante a aula, bem como criticarmos a nossa intervenção de uma maneira construtiva, com vista à melhoria da intervenção durante as aulas. Neles pudemos refletir acerca das dimensões de intervenção pedagógica, identificar as decisões de ajustamento feitas durante a aula, provocadas pela falta de algum aluno ou uma situação que acontecesse no momento e que fosse contra o planeamento inicial, identificar os aspetos positivos da aula, e pudemos também perspetivar oportunidades de melhoria para os momentos menos bons ocorridos ao longo da aula.

Ainda que a produção de planos de aula tenha sido a atividade mais recorrente do EP, surgiram algumas dificuldades na construção destes documentos, nomeadamente em relação ao tempo demorado para produzir os primeiros planos de aula, pelo facto de não possuímos um leque de tarefas abrangente, o que dificultou também a escolha das tarefas aula após aula, na tentativa de não as repetir muitas vezes na UD, não causando desmotivação aos alunos. A gestão do tempo destinado a cada tarefa também causou alguns problemas nas primeiras aulas, sendo que este processo foi melhorado ao longo do tempo, com a criação de planos de aula uniformes, com tarefas que possuíam o mesmo tempo destinado à sua realização. Por fim, a limitação causada pelo espaço reduzido da aula muitas vezes foi um fator dificultador da organização da aula, algo que foi igualmente melhorando com o decorrer do ano letivo.

Este nível do planeamento foi aquele que revelou mais oportunidades de evoluir, e conseqüentemente mais melhorias na nossa intervenção pedagógica, dada a regularidade da sua realização. Levou-nos a crescer enquanto docentes e a ter em conta alguns pormenores, que anteriormente pareciam irrelevantes.

2.1.2. Realização

Após todo do planeamento, seguiu-se naturalmente a fase de o colocarmos em prática. A realização é considerada por Jackson (1990) como a fase interativa, correspondente às decisões tomadas durante a aula e que engloba aspetos como a organização, o ambiente, a gestão e operações pedagógicas que asseguram a aprendizagem dos conteúdos pelos

alunos. Foi nesta fase que tivemos maior contacto com os alunos e maior influência sobre o desenvolvimento das suas capacidades e habilidades.

A ação pedagógica do professor, na perspetiva da realização divide-se em quatro dimensões – instrução, gestão, clima e disciplina, sendo estas conhecidas como as dimensões de intervenção pedagógica, sendo o seu domínio crucial para o processo de ensino-aprendizagem (Siedentop, 1983). Realizar uma reflexão regular sobre estas dimensões foi um processo extremamente importante ao longo do EP.

De seguida, iremos expor cada uma das dimensões de intervenção pedagógica supramencionadas, analisar e refletir sobre as mesmas, acrescentando ainda a análise e reflexão acerca das decisões de ajustamento, igualmente importantes ao longo de todo o EP.

2.1.2.1. Instrução

Segundo Siedentop (2008), a instrução ou apresentação de informação consiste num conjunto de comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que fazem parte do reportório de fornecimento e transmissão de informação, sem nunca perder de vista os objetivos de aprendizagem. Esta dimensão inclui a preleção, a demonstração, o *feedback* (FB) e o questionamento.

A preleção, nas nossas aulas de EF, foi feita de três formas: através de dois momentos de diálogo que estabeleciam o início e o final da aula, e através de pequenas preleções entre exercícios. O momento de preleção inicial, realizado no início das aulas, foi utilizado como forma de revisão de conteúdos lecionados na aula anterior e também para transmitir informações aos alunos acerca das tarefas que se iriam realizar na aula. Este revelou-se como um ponto essencial da aula para enquadrar os alunos com o plano de aula. O momento de preleção realizado na parte final da aula, ao que designámos de balanço final, serviu essencialmente para fazer um “ponto de situação” da UD em relação aos conteúdos já lecionados e aos que faltavam lecionar, para dar a conhecer aos alunos a qualidade do seu desempenho nas diversas tarefas ao longo da aula, e ainda para realçar os aspetos positivos e dar informações sobre como trabalharmos nos aspetos menos positivos da aula. Todos estes aspetos foram importantes para que os alunos pudessem acompanhar a sua evolução e compreenderem no que poderiam melhorar. A terceira

forma de preleção que utilizámos foi a preleção realizada sempre antes de iniciar as tarefas, onde explicámos o seu objetivo e demos instruções mais precisas em relação às mesmas, tornando-se este momento indispensável para que os alunos compreendessem o que se iria realizar. Tentámos sempre transmitir essa informação de forma clara e objetiva, para que não houvesse necessidade de reformulação da informação, de modo a que o tempo de prática fosse rentabilizado ao máximo. Foi importante referirmos as componentes críticas das habilidades motoras integradas no exercício e ainda os critérios de êxito da tarefa. Assim, foi necessário possuímos um conhecimento avançado de todas as matérias para não induzirmos os alunos em erro e ainda utilizarmos uma linguagem compreensível e adequada ao ambiente escolar.

Todas as anteriores formas de preleção foram feitas de forma verbal ao longo de todo o ano letivo, e seguindo a ideia de Schmidt (1991), o professor deve suplementar a instrução verbal com a demonstração, através da utilização um modelo ou imagens da ação a ser aprendida. Assim, utilizámos a demonstração para fornecer aos alunos uma imagem real das habilidades motoras e da dinâmica necessárias para a realização das tarefas. Esta foi sempre realizada por nós, docentes, ou por um modelo à nossa escolha, de preferência algum aluno que praticasse a modalidade fora da escola ou um aluno que tivesse facilidade em executar as habilidades motoras com a proficiência necessária para causar o efeito necessário nos restantes alunos, o da compreensão da tarefa. Foi também necessário posicionarmos os alunos de forma a que todos pudessem ver corretamente a demonstração, colocando-se à frente os alunos que geralmente não têm dúvidas, mas nunca sabem o que é para fazer na tarefa. Estas estratégias (utilização do modelo e posicionamento) possuíram um sucesso imediato, na medida em que os alunos compreenderam sempre as tarefas e tornaram-se mais atentos a esta técnica de instrução.

Outra das técnicas de instrução que utilizámos foi o FB. Este é designado como a “informação proporcionada ao aluno para ajudá-lo a repetir os comportamentos motores adequados, eliminar os comportamentos incorretos e conseguir os resultados previstos” (Piéron, 1999, p. 122).

Nesta técnica, verificámos que o fator mais importante foi a observação. Para fornecer FB's de qualidade, necessitámos de exercitar o poder de observação das ações técnicas e táticas dos alunos. Para isso, foi necessário conhecer as dimensões do FB, nomeadamente, o objetivo, a forma, a direção, o momento e a afetividade. Em relação ao objetivo, este pode ser avaliativo, prescritivo, descritivo ou interrogativo. Nas nossas

intervenções utilizámos maioritariamente o FB prescritivo e avaliativo, como forma de corrigir os erros de execução e atribuir um juízo e valor acerca do desempenho, respetivamente. Relativamente à forma, o FB pode ser visual, auditivo, quinestésico ou misto. Na nossa intervenção, as formas mais utilizadas foram a visual e auditiva, uma vez que são as mais fáceis de fornecer e que revelaram melhores resultados na correção de erros e melhoria da execução dos alunos. A única matéria na qual o FB quinestésico foi muito utilizado foi na Natação, visto que os alunos não conseguiam corrigir todos os erros de execução apenas a partir do FB auditivo e visual. No que à direção diz respeito, o FB pode ser dado à turma, ao grupo e individualmente, pelo que este último foi o mais utilizado ao longo do ano letivo, pois fomos nos apercebendo que os alunos possuíam erros e dificuldades de execução diferentes entre si, o que faz com que os FB à turma possam não surtir o efeito desejado para todos. Não obstante, compreendemos que a lecionação das matérias possui um carácter progressivo, pelo que esta dimensão do FB também, isto é, o FB utilizado no início da matéria foi mais para a turma e foi sendo progressivamente dado mais individualmente. O momento do FB (antes, durante ou depois da prática) foi algo que não foi muito variável ao longo do ano, sendo que foi quase sempre dado de forma concomitante à prática, para que os erros fossem corrigidos no momento exato em que ocorriam. Por último, utilizámos a afetividade do FB (positiva ou negativa) geralmente de forma positiva, de modo a conseguirmos transmitir aos alunos motivação pelas suas boas execuções, revelando-se esta medida como muito boa para a criação de uma boa intensidade nas tarefas. O fecho do ciclo do FB também foi algo em que tivemos muita atenção durante as aulas, para que pudéssemos verificar se a correção feita surtiu efeito na execução da habilidade por parte dos alunos.

Por fim, o questionamento foi a técnica de instrução utilizada de forma mais transversal aos momentos da aula e em simultâneo com as outras três, sendo que foi muitas vezes utilizada como método de revisão dos conhecimentos, na preleção inicial e na preleção das tarefas, e como método de consolidação dos conteúdos, no balanço final. Para além disso, durante a prática, o questionamento foi utilizado para verificar a atenção dos alunos face à tarefa ou às nossas indicações. Formulámos sempre a questão antes de a direcionar para um aluno, para que todos os alunos pudessem pensar que seriam eles a responder. Assim, conseguimos que todos os alunos estivessem atentos a todas as instruções dadas ao longo de toda a aula.

As nossas dificuldades em relação à instrução no início do ano letivo residiram na técnica do questionamento, pois não recorriamos à sua utilização com a regularidade ideal, e esta era utilizada apenas para verificar a atenção dos alunos durante os exercícios. Com o aumento da experiência de docência e como resultado das reuniões realizadas após a lecionação das aulas com o professor orientador e com os colegas do NE, compreendemos que o uso desta técnica na preleção inicial e no balanço final poderiam ter efeitos positivos na aprendizagem dos alunos e começámos a utilizá-la com a regularidade pretendida.

Para finalizar, consideramos que a dimensão instrução foi uma das quais conseguimos adquirir de forma imediata, uma vez que não perdemos muito tempo com episódios de instrução ao longo da aula, conseguimos realizar a demonstração sempre de forma correta, fornecemos sempre FB pertinente e de qualidade, e utilizámos o questionamento como ferramenta de ensino.

2.1.2.2. Gestão

A gestão da aula é um elemento essencial no ensino eficaz da EF, sendo determinante que o tempo de empenhamento motor seja elevado, funcionando assim como um facilitador da aprendizagem (Piéron, 1996). O reforço desta ideia ocorre por Siedentop (1998), dizendo que um professor eficaz procura o envolvimento dos alunos, de forma a diminuir o número de comportamentos inapropriados, aumentar o tempo dedicado à aprendizagem e promover maiores índices de aprendizagem. Assim, podemos considerar que a gestão da aula está associada ao seu planeamento, e ao longo do ano letivo, considerámos vários episódios de gestão: colocação do material, organização dos alunos na tarefa, controlo da tarefa (tempo, circulação e posicionamento), transição entre tarefas e arrumação do material.

Para que estes episódios fossem reduzidos ao máximo, aproveitando para maximizar o tempo de empenhamento motor da aula, construámos planos de aula que tivessem em conta estes episódios e recorreremos a algumas estratégias que se mostraram muito eficazes na melhoria da gestão da aula.

Em relação à colocação do material, foi essencial ao longo do ano letivo irmos buscar todo o material necessário à aula com a devida antecedência e montarmos a

primeira tarefa antes do início da aula. Conjugando esta medida com a planificação de tarefas que requisitassem sensivelmente o mesmo material e organização ao longo da aula, fizemos com que o tempo gasto na colocação do material para a primeira tarefa não interferisse com o tempo da aula e o tempo gasto na colocação do material das restantes tarefas diminuísse bastante.

No que diz respeito à organização dos alunos na tarefa, inicialmente revelou-se como um dos episódios que mais dificuldades nos trouxe, pelo facto de não conhecermos bem os alunos e não conseguirmos organizar grupos equilibrados. Após algumas aulas começámos a conhecer os alunos e decidimos organizar os grupos previamente, realizando grupos diferentes para cada tarefa, de modo a variar os grupos entre si, procurando dar aos alunos estímulos diferentes a cada tarefa nova. Para que o tempo gasto neste episódio de organização não fosse muito elevado, os alunos tinham acesso à folha dos grupos feitos para a aula e para cada tarefa, sendo que no final da instrução da mesma, estes verificavam qual era o seu grupo e distribuía-se quase de forma autónoma pelo espaço da tarefa. Este fenómeno de organização quase autónoma por parte dos alunos foi adquirido com o tempo e melhorando aula após aula, e apenas se começou a realizar quando nos apercebemos que a turma conseguia desempenhar essa função corretamente, através de algumas experiências realizadas previamente.

O controlo das tarefas foi claramente o episódio de gestão que mais dificuldades nos trouxe, principalmente no controlo do tempo das tarefas, uma vez que a circulação e o posicionamento foram duas técnicas que estiveram sempre presentes desde o primeiro momento. De modo a melhorar a gestão do tempo da tarefa, foram criados planos de aula com tarefas que demorassem sensivelmente o mesmo tempo, para que criássemos rotinas com os alunos, facilitando assim esta tarefa. Após várias reflexões acerca desta técnica, decidimos experienciar como funcionaria se dessemos a um aluno a função de verificar o tempo da tarefa e avisar o professor de quando esta terminava. Estas estratégias verificaram-se como as melhores a adotar, uma vez que os alunos escolhidos nunca falharam no tempo final de nenhuma tarefa, levaram sempre a sua nomeação como uma posição de responsabilidade que estavam a ter durante aquele período da aula e a partir daí passámos a controlar o tempo das tarefas juntamente com os alunos, com a ajuda de um planeamento quase sempre idêntico em termos do tempo destinado às tarefas aula após aula. A circulação pelo espaço da aula no decorrer das tarefas foi sempre feita de forma fluida e feita por fora, e o posicionamento durante as tarefas também foi

desempenhado de forma correta, de modo a podermos visualizar todos os alunos em prática. O uso destas técnicas permitiu também o fornecimento de FB cruzado, o que fez com que os alunos se mantivessem empenhados nas tarefas, mesmo estando o professor do outro lado do espaço da aula.

No que toca à transição entre tarefas foi inicialmente feita de forma pouco fluida. Para contrariar esta situação, decidimos realizar, sempre que possível, planos de aula que possuíssem tarefas com a mesma organização ao longo da aula. Com a adoção desta estratégia, conseguimos reduzir em muito o tempo gasto com este aspeto. Associado a isto, criámos com a turma um código de sinalética muito simples, para que o tempo gasto entre tarefas fosse o mais reduzido possível. Assim, o assobio representou o final das tarefas e ao sinal sonoro de contagem decrescente (“5, 4, 3, 2, 1”), os alunos sabiam que tinham de juntar perto do professor para que a instrução da tarefa seguinte fosse iniciada.

Por fim, a arrumação do material foi um episódio de gestão que sempre esteve adquirido desde as primeiras aulas do ano letivo, uma vez que combinámos com a turma que a arrumação do material era feita por todos os seus elementos, com a nossa colaboração. Assim, os alunos só deixavam o espaço da aula após o material se encontrar devidamente arrumado. Esta estratégia fez com que a sua responsabilidade face ao material aumentasse.

Esta dimensão foi aquela que demorou mais a ser adquirida, pois a importância que lhe demos no início do ano letivo não foi a mais adequada. De forma a que isso mudasse, adotámos todas estas estratégias para a melhoria das técnicas de intervenção pedagógica ao nível da gestão, que se revelaram como extremamente importantes para a nossa intervenção e para todo o processo de ensino-aprendizagem. Assim, com o aumento das nossas preocupações nesta dimensão, conseguimos reduzir o tempo gasto nas tarefas de gestão da aula e conseguimos fazer com que o tempo de prática fosse rentabilizado ao máximo.

2.1.2.3. Clima/Disciplina

As dimensões clima e disciplina estão estreitamente interligadas entre si, e ambas são afetadas pelas dimensões expostas anteriormente, instrução e gestão. A influência do clima na disciplina dos alunos foi visível em todas as aulas, pois um bom clima de aula proporcionou menos oportunidades para a ocorrência de comportamentos inadequados nas aulas de EF, e pelo sentido inverso, uma boa disciplina favoreceu a criação de um bom clima de aprendizagem.

Um bom clima de aula exige aspectos de intervenção pedagógica que contemplem interações pessoais, e ligações humanas e ambientais (Siedentop, 1998). O professor é o principal responsável por promover um ambiente propício à aprendizagem (Siedentop, 2008). Posto isto, a nossa postura durante a intervenção foi o maior impulsionador da criação de um bom clima de aula. Procurámos criar uma boa ligação com os alunos desde as primeiras aulas, uma relação que nunca ultrapassou o limite do profissionalismo e a exigência necessários para desempenhar as funções de docência. Isso foi garantido muito por causa da nossa forma de estar descontraída e dos nossos traços de personalidade que fizeram com que a turma ficasse também mais descontraída e disponível para a aprendizagem. A criação de jogos lúdicos no início e final das aulas fez com que existissem momentos divertidos de prática, levando os alunos a terem mais gosto pela disciplina. Também a motivação e o entusiasmo que conseguimos transmitir aos alunos ao longo das aulas foram essenciais para manter a dinâmica e a intensidade no decorrer das tarefas.

No que diz respeito à disciplina, segundo Siedentop (1983), é essencial desenvolvermos comportamentos apropriados que ajudam a prevenir os distúrbios, para além de apenas efetuarmos uma intervenção sobre os comportamentos inapropriados. Foi esta linha de pensamento que procurámos seguir ao longo de todo o ano letivo, uma vez que criámos desde a primeira aula um conjunto de regras básicas de convivência dentro do espaço da aula de EF, muito bem interiorizadas pelos alunos e cumpridas durante todas as aulas. Assim, conseguimos que os comportamentos inapropriados não existissem em nenhum momento e pudemos verificar que as nossas aulas possuíam um nível de excelência em termos disciplinares. Este trabalho partiu de nós, mas foi realizado em conjunto com todos os alunos da turma, que em todos os momentos mostraram um

comportamento exemplar, tendo assim também muita influência no sucesso desta dimensão ao longo das aulas.

Estas duas dimensões foram facilmente adquiridas após o primeiro contacto com os alunos e não demonstrámos quaisquer dificuldades em ter sucesso no controlo das mesmas, uma vez que a relação que criámos com os alunos foi suficiente para que não existisse a necessidade de adotar estratégias para além da nossa intervenção normal.

2.1.2.4. Decisões de Ajustamento

Apesar de todo o tempo despendido no planeamento das aulas, existiram ao longo do ano letivo alguns fatores externos com os quais nos vimos faceados e que não conseguimos controlar, pois como afirma Piéron (1999), o ensino é caracterizado por numerosas tomadas de decisão, sendo algumas delas automáticas e outras reflexas. Posto isto, ao longo de todo o ano letivo vimo-nos obrigados a realizar algumas modificações tanto ao nível do planeamento como ao nível da realização.

No planeamento das aulas, foi essencial compreendermos quando é que uma tarefa funcionou na aula ou não, e se existia a necessidade de a retirar dos planos de aula, procurando garantir assim o sucesso da prática dos alunos. Em relação aos objetivos propostos para cada matéria, não houve em nenhuma UD a necessidade de reformulação dos mesmos, pelo que a turma correspondeu sempre na medida certa aos objetivos estipulados inicialmente.

Ao nível da realização, numa fase inicial do EP encontrámos algumas dificuldades em tomar decisões, mais precisamente em aspetos de gestão da aula. A reformulação dos grupos de trabalho definidos previamente para uma tarefa foi algo que não conseguimos resolver sem perder algum tempo, no caso de haver um aluno em falta. Com o ganho de experiência e conhecimento dos alunos, conseguimos aula após aula ajustar os grupos de trabalho com mais facilidade. Um outro aspeto sobre o qual as nossas decisões de ajustamento recaíram ao longo do ano letivo foi na alteração da dificuldade das tarefas, através da capacidade de observação adquirida ao longo da experiência do EP. Quando víamos que uma tarefa estava a ser demasiado fácil para os alunos, decidíamos introduzir um dificultador da mesma (por exemplo, retirar o drible numa situação de jogo de Andebol), e no caso inverso, se a tarefa estivesse a ser demasiado difícil e a provocar o

insucesso, introduzíamos um facilitador da mesma (por exemplo, introduzir um auto passe num jogo cooperativo numa tarefa de Voleibol).

Em suma, a necessidade de tomar decisões de ajustamento no processo ensino-aprendizagem esteve constantemente presente no nosso quotidiano. Apesar das dificuldades sentidas inicialmente nas tomadas de decisão, a experiência que fomos adquirindo e as constantes reflexões no âmbito dos ajustamentos fizeram com que melhorássemos bastante a nossa intervenção neste aspeto.

2.1.3. Avaliação

A avaliação “é parte integrante do ensino e da aprendizagem, tendo por objetivo central a sua melhoria baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica, em que se explicitam, enquanto referenciais, as aprendizagens, os desempenhos esperados e os procedimentos de avaliação” (Decreto-Lei n.º55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação, 2018, p. 2936).

No processo de avaliação devem ser utilizados procedimentos e instrumentos diversificados e adequados aos objetivos, ao objeto em avaliação, aos destinatários e ao tipo de informação a recolher (Decreto-Lei n.º55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação, 2018). Posto isto, construímos no início do ano letivo os instrumentos de avaliação a utilizar durante este processo, tendo em conta todos estes parâmetros.

O nosso processo avaliativo, ao longo do ano, contemplou três momentos: a avaliação formativa inicial, a avaliação formativa (informal e formal) e a avaliação sumativa. Adicionalmente, o processo de autoavaliação foi também efetuado pelos alunos no final de cada período letivo.

2.1.3.1. Avaliação Formativa Inicial

O primeiro momento de avaliação foi a AFI. Esta designação é recente, mas possui o mesmo objetivo da anteriormente designada de avaliação diagnóstica, que se define como sendo aquela que serve para determinar se um aluno possui as capacidades necessárias para iniciar uma certa aprendizagem (Noizet & Caverni, 1985). Segundo Ribeiro (1997), esta avaliação pretende também averiguar as aprendizagens anteriores que servem de base

a novas aprendizagens, de forma a evitar dificuldades futuras e também resolver situações observadas no presente.

Para a atribuição de um nível inicial de desempenho aos alunos, construímos uma grelha de AFI (ANEXO V) em conjunto com os colegas do NE, com os conteúdos a observar no domínio psicomotor, tendo em conta os objetivos estabelecidos pelo PNEF. Utilizámos este instrumento de avaliação nas primeiras aulas de todas as UD lecionadas, e o seu registo foi efetuado através da nomenclatura: "--" (não executa), "-" (executa mal), "+-" (executa mais ou menos), "+" (executa bem) e "++" (executa muito bem).

A AFI foi realizada de forma diferente para cada UD, tendo em conta a sua caracterização e os conteúdos a observar. Na UD de Andebol, realizámos tarefas que envolveram situações de jogo, de forma a observar as capacidades técnicas e táticas dos alunos. Na UD de Natação, a AFI foi realizada com base em tarefas de adaptação ao meio aquático e das técnicas de nado, nas quais os alunos realizaram vários percursos na piscina. Na UD de Badminton, escolhemos uma tarefa para cada batimento e terminámos a aula com uma situação de jogo que envolveu todos os batimentos e as componentes táticas da matéria. Na UD de Voleibol, à semelhança da UD de Andebol, foram realizadas tarefas de situação de jogo, nas quais conseguimos observar o desempenho técnico e tático dos alunos. Por fim, na UD de Atletismo, procurámos realizar jogos lúdicos que envolvessem os conteúdos e também realizámos os testes do FITescola, como método de AFI de alguns conteúdos a observar.

De todas estas observações surgiram as respetivas reflexões da AFI de cada UD, extremamente importantes para verificarmos qual o nível em que a turma se encontrava e estabelecermos objetivos adequados às características dos alunos, que permitissem a sua evolução.

No início do EP, sentimos dificuldades em realizar a AFI com a coerência necessária, pois a nossa capacidade de observação do desempenho dos alunos não era a melhor e tínhamos ainda de ter em conta o nosso desempenho em todas as dimensões de intervenção pedagógica. O facto de querermos realizar tudo de uma vez levou a que, pela falta de experiência, não conseguíssemos realizar nada com precisão e qualidade, e principalmente na primeira UD (Andebol), o preenchimento da grelha demorou mais do que o esperado e a aula tornou-se algo confusa. Apesar disso, com o decorrer do ano letivo e com o aumento da capacidade de observação das ações dos alunos e da

experiência de intervenção pedagógica, adquirimos ferramentas para que todos os episódios da aula fossem controlados com mais facilidade e as observações seguintes não suscitarão as mesmas dificuldades da primeira observação.

É importante salientar que o planeamento das aulas de AFI foi realizado de forma semelhante às restantes aulas, e não foi por se tratar de uma aula de avaliação que algo mudou. Durante tarefas, o fornecimento de FB não foi descurado e a correção de erros observados nos alunos foi sempre feita, de modo a não perdermos a oportunidade de os alunos melhorarem o seu desempenho.

2.1.3.2. Avaliação Formativa

A AF “assume caráter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem” (Decreto-Lei n.º55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação, 2018, p. 2937). Este momento de avaliação tem como principal objetivo adaptar a ação pedagógica aos alunos, tendo em conta a sua evolução e dificuldades de aprendizagem (Carvalho, 1994).

Esta avaliação foi realizada de forma informal durante todas as aulas das UD’s, mas decidimos incluir no planeamento um momento formal de AF, para que pudéssemos atribuir aos alunos um nível intermédio de desempenho e também reajustar os objetivos que delineámos após a AFI, caso necessário. Para isso, criámos uma grelha de AF formal (ANEXO VI) com os conteúdos a observar no domínio psicomotor, tendo em conta os objetivos estabelecidos para as UD’s. O registo na grelha foi efetuado através da nomenclatura: “--“ (não executa), “-“ (executa mal), “+-“ (executa mais ou menos), “+“ (executa bem) e “++“ (executa muito bem).

A AF formal foi realizada de forma idêntica em todas as matérias, através da lecionação dos conteúdos de acordo com o planeado na ESC da UD. As tarefas delineadas para esses planos de aulas foram de encontro às realizadas nas aulas de AFI, para termos um bom ponto de comparação em relação à prestação dos alunos nas mesmas tarefas. Os alunos mostraram melhorias no seu desempenho entre a AFI e a AF formal em todas as UD’s, e a turma respondeu sempre positivamente aos desafios que lhes foram colocados.

Após o preenchimento das grelhas de AF formal, realizámos sempre uma reflexão crítica, que se mostrou bastante eficaz na identificação de melhorias ou não no desempenho dos alunos, de modo a compreendermos se havia ou não necessidade de reformular alguns objetivos definidos ou reajustar as estratégias adotadas para a leção dos conteúdos de forma a que fossem mais facilmente interiorizados.

As dificuldades sentidas neste processo residiram essencialmente, um pouco à semelhança da AFI, na observação de todos os alunos com critério e coerência adequados, na UD de Andebol. Para ultrapassar esta dificuldade, nas UD's seguintes, decidimos realizar tarefas com grupos mais reduzidos para que pudéssemos focar a nossa atenção em menos alunos ao mesmo tempo, e verificámos que foi uma medida eficaz na melhoria da observação da prestação dos alunos em prática. Assim, a AF formal tornou-se num processo realizado de forma natural e com a qualidade e coerência pretendidas.

Em suma, e apesar de em nenhuma das UD's termos feito alterações à ESC, o processo de AF revelou-se como um importante regulador do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que para além de avaliar os alunos em relação à sua *performance* e verificar o nível em que estes se encontravam em relação a determinados conteúdos, também ajudou a melhorar a nossa atuação enquanto docentes, dando a possibilidade de modificarmos estratégias e metodologias de ensino.

2.1.3.3. Avaliação Sumativa

“A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação” (Decreto-Lei n.º55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação, 2018, p. 2937). Nesta linha, Simões et al. (2014) dizem que a AS tem o objetivo de determinar o grau de domínio dos alunos face aos objetivos inicialmente definidos.

Este momento de avaliação foi realizado nas últimas aulas de cada UD, sendo avaliados apenas os domínios psicomotor e cognitivo. Para atribuição de uma classificação final no domínio psicomotor, foi construída e preenchida uma grelha de AS (ANEXO VII) com os conteúdos a observar, tendo em conta os objetivos estabelecidos para a UD. A nomenclatura utilizada para o preenchimento deste instrumento foi construída pelo grupo disciplinar de EF do AEL (ANEXO VIII).

A atribuição de uma nota final de cada período letivo respeitou os critérios de avaliação criados pelo grupo disciplinar de EF do AEL (ANEXO IX), que contemplam três domínios de avaliação, os quais possuem percentagens de peso diferentes na atribuição de uma classificação final aos alunos, sendo que o domínio psicomotor representa 55% da nota final, o domínio cognitivo representa 10% da nota final e o domínio social, por sua vez, representa 35% da nota final. O domínio psicomotor foi avaliado através da realização de tarefas que, seguindo uma linha coerente, foram semelhantes às realizadas nos outros dois momentos de avaliação (AFI e AF), para que pudéssemos aferir a evolução do desempenho dos alunos com maior aproximação à realidade. A avaliação do domínio cognitivo foi feita através do questionamento ao longo de todas as aulas, e culminou com a realização de um teste escrito para cada UD, de modo a podermos verificar o conhecimento dos alunos face aos conteúdos de cada matéria. A avaliação do domínio social foi feita com base em descritores igualmente criados pelo grupo disciplinar do AEL (ANEXO X).

Após a realização da AS, foi sempre feito um balanço das UD's, de forma a podermos refletir acerca dos pontos positivos e negativos, as alterações que foram feitas à ESC, as estratégias que utilizámos ao longo da UD e aspetos a melhorar para as seguintes UD's.

No primeiro período letivo, o processo de atribuição de uma classificação final aos alunos trouxe-nos algumas dificuldades por ser o primeiro contacto com os instrumentos disponíveis para a sua realização e pela falta de experiência que possuíamos. Já no segundo e terceiro períodos letivos, todo o processo avaliativo foi mais fácil de realizar, uma vez que já nos encontrávamos mais familiarizados com os instrumentos de avaliação necessários.

2.1.3.4. Autoavaliação

Segundo Nobre (2015), a autoavaliação refere-se à avaliação que um indivíduo faz de si próprio. Esta é considerada ainda por Reis (2014) como o ato de um indivíduo refletir e criticar acerca das suas práticas, levando ao autorreconhecimento e aprendizagem. Posto isto, foi necessário incluirmos o momento da autoavaliação no nosso processo avaliativo, de forma a compreendermos se os alunos consideravam que a sua própria prestação ao

longo dos períodos letivos era coerente com a avaliação gerada segundo os critérios de avaliação, que foram do seu conhecimento desde a primeira aula.

A autoavaliação dos alunos foi feita em três momentos ao longo de todo o ano letivo, que corresponderam ao final dos três períodos letivos, através do preenchimento de um instrumento criado pelos membros do NE (ANEXO XI), com base em um documento do AEL. Este documento visou a reflexão dos alunos acerca do seu desempenho nos três domínios de avaliação (domínios psicomotor, domínio social e domínio cognitivo), e a nomenclatura utilizada para o seu preenchimento foi a seguinte: “Nunca”, “Raramente”, “Algumas vezes”, “Muitas vezes”, “Sempre”.

Após a análise e reflexão do preenchimento das fichas por parte dos alunos, pudemos concluir que todos os elementos da turma tiveram a percepção correta da sua prestação ao longo de cada período letivo. Esta conclusão demonstrou que a turma era constituída por indivíduos dotados de capacidade reflexiva e capazes de autoavaliar a sua atuação, quer em termos motores e cognitivos quer em termos sociais.

2.2. Ensino à Distância

O E@D surgiu na sequência da necessidade de definir algumas orientações comuns para o trabalho à distância dos docentes e dos discentes, num contexto particular de situação de emergência sanitária provocada pela pandemia COVID-19, que veio impor a regra de isolamento social por um período imprevisível. Este teve como objetivo permitir que o processo de ensino-aprendizagem possa continuar, embora de forma diferente, numa estreita articulação entre a escola e os alunos.

O E@D é “a modalidade educativa e formativa em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre predominantemente com separação física entre os intervenientes, designadamente docentes e alunos” (Portaria n.º359/2019 de 8 de outubro do Ministério da Educação, 2019, p. 19), em que o modelo pedagógico escolhido para o ensino é realizado em ambiente virtual.

Esta modalidade de ensino possui dois tipos de sessões, sendo elas síncronas ou assíncronas. Uma sessão síncrona é “aquela que é desenvolvida em tempo real e que permite aos alunos interagirem *online* com os seus professores e com os seus pares para participarem nas atividades letivas, esclarecerem as suas dúvidas ou questões,

apresentarem trabalhos, designadamente no chat ou em videoconferências” (Portaria n.º359/2019 de 8 de outubro do Ministério da Educação, 2019, p. 20). Por outro lado, uma sessão assíncrona é “aquela que é desenvolvida em tempo não real, em que os alunos trabalham autonomamente, acedendo a recursos educativos e formativos e a outros materiais curriculares disponibilizados na plataforma de aprendizagem *online*, bem como a ferramentas de comunicação que lhes permitem estabelecer interação com os seus pares e professores, em torno das temáticas em estudo” (Portaria n.º359/2019 de 8 de outubro do Ministério da Educação, 2019, p. 20).

Uma vez que a disciplina de EF se caracteriza pela sua componente maioritariamente física, fizemos alguns ajustes aos níveis do planeamento, realização e avaliação, de modo a que os alunos não saíssem prejudicados e todo o seu processo de ensino-aprendizagem continuasse a decorrer dentro da normalidade, apesar das circunstâncias. Assim, como resultado da reunião de grupo disciplinar de EF e das várias reuniões de NE, adotámos estratégias para regular a nossa intervenção durante o terceiro período letivo, posteriormente aprovadas pelo Conselho Pedagógico do AEL.

Em relação ao planeamento, passámos a ter dois momentos de contacto com os alunos, um deles de forma síncrona e outro de forma assíncrona. No momento semanal assíncrono, decidimos construir uma tarefa por semana para a nossa turma, de forma a transmitir conhecimentos aos nossos alunos acerca das matérias já lecionadas, uma vez que o E@D de EF no AEL pressupõe a consolidação de matérias e não a introdução de novos conteúdos aos alunos. Essas tarefas semanais foram constituídas pela visualização de um ou dois vídeos acerca de uma matéria, seguida da resposta a um questionário do *Google Forms*. No momento síncrono, o planeamento foi feito para uma aula de cinquenta minutos, dada através do *Google Meet*, onde realizámos essencialmente tarefas de condição física e tarefas para testar os conhecimentos dos alunos em relação às matérias lecionadas ao longo do ano letivo.

No que diz respeito à realização, em ambos os momentos de contacto com os alunos tivemos em conta as dimensões de intervenção pedagógica. As tarefas a realizar de forma assíncrona foram inseridas na plataforma de ensino *Google Classroom*, que permitiu que fossem dados FB’s aos alunos acerca das suas dificuldades em realizar as tarefas. Nas aulas lecionadas de forma síncrona, estiveram presentes todas as dimensões de intervenção pedagógica, de forma ligeiramente diferente da realidade experienciada fisicamente, durante os dois primeiros períodos letivos. A instrução das tarefas foi dada

exatamente da mesma forma, e foi utilizada a demonstração como suporte à informação verbal que transmitimos aos alunos. A gestão da aula ocorreu também de forma semelhante à realidade, com o tempo estipulado para cada tarefa a ser cumprido rigorosamente, sendo que nesta dimensão o controlo das tarefas não foi tão fácil de realizar, pelas dificuldades de visualizarmos todos os alunos em simultâneo através das câmaras dos seus dispositivos. O clima de aula que criámos foi igualmente propício à aprendizagem e tentámos constantemente motivar os alunos para a realização das tarefas propostas. Tentámos também criar tarefas que pudessem requisitar a intervenção dos alunos, fazendo com que a aula não fosse tão desmotivante, o que se revelou uma excelente estratégia de ensino. A disciplina observada durante as aulas foi exemplar, apesar de termos a noção de que os alunos ao estarem cada um em sua casa, as possibilidades de perturbação da aula ficam reduzidas, por não haver contacto entre eles. Apesar disso, foram estabelecidas regras de “convivência *online*” para que os alunos mantivessem os microfones desligados, sendo estes ativados apenas quando os alunos foram chamados a intervir.

Em termos de avaliação, e mais uma vez partindo do princípio que a componente prática é fundamental na disciplina de EF, foi feita uma reformulação dos critérios de avaliação para o E@D (ANEXO XII), sendo que o domínio psicomotor deixou de ser avaliado pela impossibilidade de isso ser feito com a precisão adequada, e o domínio cognitivo passou a ter um peso de 60% na avaliação final do terceiro período. Os restantes 40% foram destinados à avaliação do domínio social.

Inicialmente, o E@D trouxe-nos algumas dificuldades, pela falta de informação acerca desta modalidade de ensino e pela incerteza que nos causou durante algumas semanas. Este afetou a lecionação da matéria de Atletismo, sendo que as duas últimas semanas já não foram lecionadas presencialmente e, para esse período de tempo, foi solicitado aos alunos a realização de um trabalho escrito acerca dos conteúdos abordados até à última aula presencial. Este foi o método que encontramos para poder manter os alunos em contacto com a disciplina de EF, enquanto não fossem definidas as metodologias do E@D. Com o início do terceiro período letivo e o início das atividades síncronas e assíncronas, segundo um modelo já definido, começámos a adaptar-nos às circunstâncias em que tínhamos de lecionar e a conseguir dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de ter esta sido uma medida tomada de forma forçada, em prol da saúde pública, consideramos que esta experiência foi muito enriquecedora para o nosso futuro profissional, mesmo com toda a conotação negativa que lhe esteve associada, e muniu-nos de ferramentas que nos podem ser úteis, no caso de termos de dar continuidade ao E@D.

2.3. Área 2 – Organização e Gestão Escolar

A área 2 do EP – Atividades de Organização e Gestão Escolar – pretendeu ajudar-nos a compreender a função de um órgão intermédio de gestão escolar, através do acompanhamento direto de um docente inserido num cargo de gestão à nossa escolha. Para isso, foi necessária a integração dos conhecimentos teóricos que adquirimos na unidade curricular de Organização e Administração Escolar, inserida no 3º semestre do MEEFEBS (Marques et al., 2019). Posto isto, ao longo de todo o ano letivo, desempenhámos uma função de assessoria ao cargo de DT, da turma em que estávamos a lecionar. De acordo com Marques et al. (2019), o objetivo desta tarefa foi levar-nos a promover práticas de trabalho colaborativo, de modo a conseguirmos compreender a complexidade das escolas e da função de DT.

O DT é “um professor posicionado numa estrutura pedagógica de gestão intermédia da escola, particularmente centrado nos alunos e na gestão dos mesmos, especializado na organização de um trabalho cooperativo entre os diferentes professores da turma que dirige, em benefício do desenvolvimento intelectual e pessoal destes discentes” (Boavista & de Sousa, 2013, p. 80).

Ao acompanharmos a DT da nossa turma, desde cedo conseguimos verificar que o desempenho das suas funções envolvia muitas burocracias e que, apesar de existir no seu horário um tempo destinado especificamente ao tratamento de assuntos da direção de turma, este não era suficiente para dar conta de todas as ocorrências, pelo que houve muito trabalho a ser desempenhado a partir de casa.

Procurámos ao longo do ano letivo acompanhar a DT em vários momentos, tais como, no horário de atendimento aos encarregados de educação, na preparação de reuniões intercalares e reuniões de avaliação de final de período letivo, e ainda prestámos

auxílio na produção das atas das reuniões anteriormente mencionadas. No horário de atendimento aos pais, funcionámos sempre como observadores e conseguimos compreender que o DT é o elo de ligação entre os encarregados de educação, os alunos e os outros docentes da turma. Na preparação das reuniões, realizámos um trabalho de organização dos assuntos a tratar, em conjunto com a DT, para podermos rentabilizar ao máximo o tempo das reuniões, que tendencialmente demoraram mais que o esperado. No auxílio da produção das atas das reuniões, colocámo-nos junto ao secretário da turma, que normalmente realizava as atas, e ajudámos na sua escrita e organização, para que todos os pormenores das reuniões pudessem ficar registados.

No início do EP definimos objetivos a alcançar no final do mesmo, em relação à assessoria ao cargo de DT, os quais foram plenamente alcançados. Posto isto, podemos fazer um balanço positivo deste acompanhamento e podemos afirmar que possuímos mais competências para poder desempenhar futuramente este cargo com mais qualidade, dada a envolvimento que tivemos com todas as funções inerentes ao cargo de DT. Por fim, é importante salientar só foi possível tratar de todas as ocorrências através de um trabalho colaborativo e muita cooperação por parte de todos os docentes da turma. Foi assim mais uma experiência enriquecedora tanto a nível profissional como a nível pessoal, que se traduziu numa mais-valia para o nosso futuro enquanto profissionais.

2.4. Área 3 – Projetos e Parcerias Educativas

A área 3 do EP – Projetos e Parcerias Educativas – objetivou ao desenvolvimento de competências de organização, conceção e avaliação de projetos educativos e curriculares em diferentes dimensões (Marques et al., 2019). Assim, durante o ano letivo, foi necessário organizarmos duas ações destinadas à comunidade escolar do AEL, com a produção de um projeto coerente e posterior realização de uma reflexão acerca das mesmas. Durante todo o processo, foram imprescindíveis o trabalho de equipa e o empenho de todos os membros do NE da ESL.

A primeira ação consistiu na organização do Corta-Mato Escolar do AEL, que foi um evento que constava do PAA, e questionámos o grupo disciplinar de EF acerca da possibilidade de este ser organizado pelos membros do NE. Após a resposta positiva, começámos a organizar tudo para que nada faltasse no dia da prova. Realizámos uma distribuição de tarefas entre os membros do NE, tais como, a criação do cartaz da prova

(ANEXO XIII), a criação de documentos oficiais para o contacto com as entidades colaboradoras e a contagem dos dorsais. Após a abertura das inscrições para a prova, começámos a atribuir os dorsais a cada participante e fomos para o terreno criar o percurso destinado às várias corridas de cada escalão de participação. De seguida, foi importante estabelecermos o cronograma do dia da prova e realizarmos uma reunião com os colegas do grupo disciplinar de EF, para que pudéssemos distribuir as tarefas de cada um no dia da prova. Ao longo de todas estas fases, construímos em conjunto o projeto orientador da ação desportiva, contendo todas as informações necessárias à sua realização.

Tendo em conta que esta prova iria ser realizada ao ar livre e as previsões meteorológicas indicavam que iria chover, decidimos, com a concordância de todos os membros do grupo disciplinar de EF e do diretor do AEL, cancelar a prova com três dias de antecedência, ressaltando assim a saúde de todos os participantes. A prova foi adiada para umas semanas depois, tendo sido igualmente cancelada, pelas mesmas razões. Assim, a ação não chegou a ser realizada, porque, entretanto, foi necessário dar a conhecer os alunos que iriam representar o AEL no Corta-Mato Distrital, e a seleção foi feita de outra forma.

A segunda ação organizada foi o Torneio de Futsal do AEL, sendo este um evento que não constava do PAA e foi proposto pelo NE da ESL. Esta ação foi destinada a todos os alunos do AEL e foi organizada por escalões e por sexos, sendo que existiram um torneio masculino e um torneio feminino, para cada escalão, não havendo a possibilidade da formação de equipas mistas. Para dar início à organização, procedemos à criação do cartaz do torneio (ANEXO XIV), das folhas de inscrição das equipas e do regulamento do torneio. Após terminar o período de inscrições, organizámos os quadros competitivos, por escalão, de forma a podermos realizar o cronograma dos jogos do torneio. O torneio foi organizado para ser realizado em cada escola inicialmente, e foi estipulado um dia (Dia do AEL) para ocorrerem as finais do torneio, jogadas entre os vencedores de cada escola. Ao longo de todo este processo organizativo, a construção do projeto da ação também foi feita. Por fim, foi realizada uma reunião com o grupo disciplinar de EF, onde explicámos toda a dinâmica de funcionamento do torneio e distribuímos as funções de cada docente para os dias do torneio.

O torneio iria ser realizado nas últimas duas quartas-feiras do segundo período letivo, e dois dias após a reunião de preparação do torneio foi decretada a suspensão das atividades letivas presenciais, devido à pandemia COVID-19, o que fez com que o torneio

não pudesse ser realizado. Na impossibilidade de ser feito no final do segundo período, esperámos para verificar se o terceiro período letivo iria funcionar de forma presencial, e realizávamos o torneio numa data que estipulássemos. Ao verificarmos que para o resto do ano letivo, as atividades letivas não iriam ser presenciais, vimo-nos obrigados a cancelar a ação, por impossibilidade de realização.

Ambas as ações iriam ser regidas pelos três valores olímpicos: Excelência, Amizade e Respeito. Em relação à Excelência, iriam ser atribuídos diplomas de classificação aos vencedores do torneio de Futsal e medalhas aos vencedores do Corta-Mato Escolar. De forma a celebrar a Amizade, iriam ser tiradas fotografias ao longo das ações, e para fomentar o Respeito, os participantes iriam cumprimentar-se no final de cada jogo (no torneio de Futsal) e no final de cada corrida (no Corta-Mato Escolar).

Concluindo, e apesar das circunstâncias não terem permitido a realização das ações, podemos afirmar que toda a organização das atividades foi um processo moroso e foi necessário um trabalho árduo e diário, que se revelou extremamente enriquecedor para a nossa atuação futura enquanto docentes, proporcionando a aquisição de competências de organização e trabalho em equipa, que se revelaram também muito importantes para o restante ano letivo.

2.5. Área 4 – Atitude Ético-Profissional

De acordo com Marques et al. (2019, p. 44), “a ética profissional é uma das dimensões mais importantes da profissionalidade docente, pelo que constitui uma dimensão transversal à dimensão intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do *agir profissional* do futuro professor, assim como na construção da sua profissionalidade.”.

Desde o início do EP que soubemos da importância que era transmitir uma postura de responsabilidade e competência enquanto docentes de EF. Posto isto, foi importante compreender que ao sermos um exemplo para os alunos, devíamos assumir essa responsabilidade e inculcar-lhes valores de igualdade, respeito, entajuda, cooperação, entre outros, procurando formar indivíduos com valores éticos e morais. Desta forma, apresentámo-nos sempre de forma assídua e pontual em todas aulas, todas as reuniões de conselho de turma, todas as atividades de grupo disciplinar de EF e todos os restantes

momentos em que a nossa presença foi requisitada. Além disto, a exigência que colocámos nas nossas aulas fez com que os alunos tivessem consciência do tipo de ambiente que pretendíamos que existisse ao longo do ano letivo, tendo sido uma boa maneira de criar uma relação forte com eles, baseada no respeito mútuo.

Ao assumirmos um compromisso com as aprendizagens dos alunos, preparámo-nos de forma pormenorizada em relação a todos os conteúdos que lecionámos, ao realizarmos pesquisas sobre as várias matérias abordadas ao longo do ano letivo. Assim, e com a ajuda das reflexões realizadas em todas as intervenções, temos a plena consciência de que tudo fizemos para transmitir aos alunos um vasto leque de conhecimentos, contribuindo para a sua formação pessoal e profissional. Procurámos também dar atenção a todos os discentes, seguindo o princípio da diferenciação pedagógica, para que estes pudessem sentir que estavam a ser valorizados de forma individual quanto às suas capacidades.

Como membros constituintes de um NE, foi imprescindível promovermos o trabalho colaborativo entre todos, primando pela capacidade de iniciativa, proatividade e criatividade demonstradas na realização de todas as tarefas ao longo de todo o ano letivo. Além disso, melhorámos a capacidade de formular opiniões acerca do trabalho dos outros e procurámos fazer sempre críticas construtivas ao seu desempenho.

Não descurando a nossa formação científica, por forma a aumentar o nosso conhecimento, participámos nas “VI Jornadas Científico-Pedagógicas”, ao realizarmos um documento *PowerPoint* acerca do nosso trabalho de investigação, e na “IX Oficina de Ideias em Educação Física” (ANEXO XV), organizada pelo NE de EF da Escola Secundária Avelar Brotero. Estivemos também presentes nas ações de formação “O Jogo de Futsal” (ANEXO XVI) e “Programa de Educação Olímpica” (ANEXO XVII). Todos estes momentos de partilha de informação e conhecimento foram extremamente enriquecedores para a nossa formação contínua enquanto docentes.

Assim, consideramos que assumimos ao longo de todo o EP uma atitude ético-profissional, respeitando um código de conduta pessoal e profissional adequado perante todos os intervenientes, sendo estes alunos, professores ou demais membros da comunidade escolar do AEL.

2.6. Questões Dilemáticas

Ao longo do EP, deparámo-nos com algumas questões que representaram dificuldades com as quais tivemos de lidar e adotar estratégias para as superar, de forma a melhorar a nossa prática pedagógica. Na tentativa de hierarquizar os dilemas com que fomos faceados ao longo do ano letivo, destaco dois deles, sendo um ao nível do planeamento e outro ao nível da avaliação.

A primeira questão, encontrada ao nível do planeamento, foi a dificuldade de construir planos de aula de cem minutos, pela sua extensão e de forma a que não integrássemos sempre as mesmas tarefas, semana após semana. Passámos muitas horas à procura de tarefas novas para colocar nos planos de aula, para que os alunos não sentissem que realizavam sempre as mesmas tarefas e compreendessem que o planeamento das suas aulas era pensado ao pormenor.

Através de várias reuniões de reflexão com o professor orientador e com os colegas do NE, e das reflexões de aula que realizámos, conseguimos encontrar uma forma de resolver a dificuldade de construção dos planos de aula pela sua extensão, ao adotarmos uma estrutura de plano de aula idêntica para todas as aulas. Assim, estabelecemos que a parte inicial da aula iria ser constituída pela preleção inicial, um jogo lúdico e uma tarefa de ativação específica, a parte fundamental da aula iria ser composta por quatro tarefas, sendo uma delas a realização de situação de jogo reduzido e as outras três seriam tarefas destinadas à exercitação de um ou dois conteúdos de forma específica, restando a parte final da aula, que seria composta por um jogo lúdico de retorno à calma e pela realização de um balanço final. Estabelecemos dez minutos por tarefa na parte fundamental da aula, sendo que o restante tempo foi aproveitado para realizar situações de jogo reduzido. Esta estrutura foi utilizada para as matérias de Andebol, Voleibol e Badminton. Na matéria de Natação, dividimos a parte fundamental da aula em três, sendo que cada bloco era destinado à exercitação de uma técnica de nado (crol, costas e bruços). Por fim, na matéria de Atletismo, procurámos organizar a parte fundamental da aula por circuitos de estações, ocupando vinte a vinte e cinco minutos cada uma, sendo que em cada circuito existiam duas ou três estações, no máximo.

De forma a colmatar a dificuldade de criar tarefas diferentes a cada semana, nas matérias de Andebol, Badminton e Voleibol, decidimos pegar em algumas tarefas que exercitassem vários conteúdos em simultâneo e procurámos criar condicionantes que

limitassem a ação dos alunos (por exemplo, realização de situação de jogo apenas utilizando uma ação técnica das várias lecionadas). Assim, colocámos uma condicionante diferente todas as semanas e pudemos constatar que numa UD inteira conseguimos variar muito as tarefas, não levando à desmotivação dos alunos. Na matéria de Atletismo, conseguimos criar circuitos de estações com tarefas muito variadas, pela facilidade que tivemos em dividir as habilidades motoras em fases, característica das ações técnicas da modalidade. Por fim, na matéria de Natação, decidimos mudar o material utilizado como suporte a cada semana, e fizemos com que os alunos praticassem as técnicas de nado com o apoio de materiais de flutuação diferentes (por exemplo, bola, chouriço, *pull buoy*, placa).

A adoção destas estratégias ao longo das primeiras semanas do EP levou a grandes melhorias no nosso planeamento e à superação desta dificuldade, fazendo com que as tarefas das aulas fossem mais diversificadas e motivantes para os alunos. Devemos também salientar que a diversificação das tarefas por si só não teria sido suficiente para que as aulas fossem motivantes, sendo que o nosso entusiasmo na transmissão de informação e conhecimento, e o fornecimento de FB's motivadores, bem como a motivação intrínseca dos alunos para a prática de EF, fizeram com que assim fosse.

A segunda questão foi encontrada ao nível da avaliação e traduziu-se na dificuldade de observar todos os conteúdos em todos os alunos. O preenchimento das grelhas de AFI da matéria de Andebol foi um processo moroso e não foi realizado com a coerência adequada, dada a falta de experiência de observação que possuíamos. Assim, refletimos acerca de como poderíamos observar todos os alunos na mesma aula e conseguir que a observação fosse coerente e representasse o que era a realidade.

Para isso, na aula de AF formal da matéria de Andebol, que foi o momento de avaliação formal seguinte à AFI da mesma matéria, realizámos tarefas constituídas por grupos com um menor número de alunos, de modo a podermos observar os mesmos alunos durante uns segundos. Nas avaliações seguintes da matéria de Andebol, e no processo avaliativo das matérias de Voleibol e Badminton, utilizámos o mesmo método. Na matéria de Natação, optámos por visualizar uma pista de cada vez, e sendo que os alunos estavam colocados por grupos de nível, pudemos dar mais atenção a umas pistas que a outras. Por fim, na matéria de Atletismo, realizámos a observação por estação, que era constituída igualmente por um menor número de alunos, como nas matérias anteriormente referidas.

Esta estratégia revelou-se muito eficaz para ultrapassarmos a nossa dificuldade, uma vez que todos os momentos de avaliação sequentes foram realizados com a coerência pretendida e representaram claramente a realidade. Podemos então concluir que a adoção da estratégia demonstrou melhorias no nosso processo avaliativo e capacidade de observação dos alunos em prática.

Existiram ao longo do ano letivo outras questões que nos levaram a adotar algumas estratégias de forma a que estas fossem solucionadas, pelo que podemos afirmar que o EP foi um momento contínuo de aprendizagem, no qual estivemos constantemente a evoluir na nossa intervenção pedagógica. Acreditamos também que ao longo de toda a carreira, os docentes nunca deixam de enfrentar este tipo de questões e vão tomando cada vez melhores decisões e adotando melhores estratégias para resolvê-las, tendo em conta o contexto em que estão inseridos.

Capítulo III – Aprofundamento do Tema-Problema

3.1. Introdução

No âmbito do EP, inserido no segundo ano do MEEFEBS, da FCDEF-UC, foi-nos proposto o aprofundamento de um tema/problema que nos suscitasse interesse e que fosse relevante estudar. Para tal, decidimos desenvolver um estudo que visa analisar a associação entre valores de aptidão cardiorrespiratória (ACR), obtidos através do resultado dos testes do FITescola, e as variáveis antropométricas da mesma bateria de testes, sendo elas o índice de massa corporal (IMC), a circunferência da cintura (CC) e a percentagem de massa gorda (%MG).

Considerámos importante explorar a temática da ACR, uma vez que uma das finalidades do PNEF é “melhorar a aptidão física, elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequado às necessidades de desenvolvimento do aluno” (Bom et al., 2001, p. 6). Além disso, apesar da importância do treino das capacidades motoras dos alunos, este trabalho é frequentemente secundarizado pelos professores na lecionação das suas UD's.

O nível de aptidão física tem implicações na saúde e bem-estar e favorece a aprendizagem, de acordo com Bom et al. (2001). Seguindo este raciocínio, considerámos também fundamental analisar medidas de composição corporal dos alunos para tentarmos compreender de que modo é que estas se relacionam com o a ACR.

3.2. Objetivos

O objetivo geral do estudo foi verificarmos qual a associação que existe entre a ACR dos alunos e os seus indicadores antropométricos de obesidade, nomeadamente o IMC, a CC e a %MG, em estudantes do 3º ciclo do ensino básico.

Decorrentes do objetivo geral, os objetivos específicos são:

- Relacionar a ACR com o IMC, em estudantes do 3º ciclo do ensino básico;
- Relacionar a ACR com a %MG, em estudantes do 3º ciclo do ensino básico;
- Relacionar a ACR com a CC, em estudantes do 3º ciclo do ensino básico;

- Analisar as diferenças entre sexos no que diz respeito às medidas de composição corporal e à ACR, em estudantes do 3º ciclo do ensino básico.

3.3. Enquadramento Teórico

Com o enquadramento teórico, pretendemos expor as informações obtidas através da análise bibliográfica que considerámos importante para a compreensão da temática em estudo.

3.3.1. Aptidão física

De acordo com Andersen (1978), a aptidão física define-se como a capacidade satisfatória de realizar trabalho muscular. Nesta linha, “estar apto fisicamente significa o indivíduo apresentar condições que lhe permitam bom desempenho motor quando submetido a situações que envolvam esforços físicos” (Guedes & Guedes, 1995, p. 22).

Caspersen et al. (1985), definem a aptidão física como a capacidade de realizar atividades físicas, estando esta dependente de características inatas e/ou adquiridas por um indivíduo. “Este fator está diretamente relacionado com a quantidade e tipo de atividade física que um indivíduo pode realizar” (Magyari et al., 2018, p. 45). No entanto, a aptidão física possui diferentes domínios, sendo eles a aptidão física, a aptidão física relacionada com a saúde e a aptidão física relacionada com a *performance* (Magyari et al., 2018). Para este estudo em particular, interessa-nos a relação da aptidão física com a saúde, que engloba a resistência, força e composição corporal (Magyari et al., 2018).

A resistência define-se como a capacidade que o corpo tem de produzir a energia necessária à contração dos músculos, através do uso do oxigénio, e de manter o equilíbrio energético por um longo período de tempo (Dumitru & Moroianu, 2014).

A força pode ser definida como uma capacidade biológica, ou seja, como a capacidade de o sistema neuromuscular desenvolver força para vencer as resistências e pode ser representada através da multiplicação da massa de um corpo pela sua aceleração (Rama, 2016).

A composição corporal é entendida como a quantificação da massa gorda e da massa magra do corpo humano (Brožek et al., 1963; Siri, 1961).

3.3.2. Composição Corporal

A primeira opção para analisar a composição corporal são os procedimentos laboratoriais, pela sua estimativa muito precisa acerca dos componentes de gordura e de massa magra corporais. Contudo, esta opção é muito dispendiosa e a sua utilização tem sido limitada, fazendo com que o método antropométrico seja o mais aplicado e os profissionais recorram a este procedimento com mais frequência (Guedes, 2006).

Assim, a antropometria, que pode definir-se como a avaliação da composição global e dimensões do corpo humano, tem sido a mais utilizada na infância e na adolescência, pela facilidade de execução e inocuidade (Sigulem et al., 2000). Esta inclui o IMC, as pregas subcutâneas, os perímetros, entre outros, que constituem o grupo das técnicas duplamente indiretas, e apesar de serem menos rigorosas, podem ser utilizadas em trabalhos de campo e em estudos clínicos (Sant'Anna et al., 2009).

O IMC resulta da divisão do peso corporal, em quilos, pela altura em metros ao quadrado (Sant'Anna et al., 2009). Os mesmos autores dizem que este é um instrumento muito importante para avaliar a composição corporal em crianças, uma vez que é um método não invasivo, barato e facilmente mensurável.

Guedes (2006) indica, em relação às pregas subcutâneas, que estas consideram a espessura de pregas de vários sítios do corpo, de modo a dar informações sobre a distribuição da gordura corporal. Este método considera-se um dos mais importantes na avaliação da composição corporal, porque nos transmite informações acerca do “padrão de distribuição do tecido adiposo subcutâneo” (Guedes, 2006, p. 116), por todo o corpo, e porque ajuda a conhecer a contribuição de cada depósito de tecido adiposo para o risco de saúde associado à gordura corporal em excesso. Apesar disso, é necessário termos em atenção que quanto mais os avaliadores estiverem familiarizados com as medições e o seu protocolo, melhor.

Outro dos métodos utilizados é a medição de perímetros em locais específicos do corpo, apesar de que os seus resultados englobam também outros tecidos e órgãos para além do tecido adiposo, o que não a torna muito vantajosa. Ainda assim, é um método de simples aplicação e mostra algumas vantagens, ajudando a compreender a distribuição da gordura corporal (Guedes, 2006).

3.3.3. Aptidão Cardiorrespiratória e Saúde

De acordo com Armstrong et al. (2011), a ACR pode ser definida como a capacidade que o organismo tem de, durante a realização de um exercício físico, fornecer oxigénio aos músculos envolvidos. Outros autores caracterizam-na como “a capacidade do sistema cardiorrespiratório em transportar oxigénio para o tecido muscular, bem como a capacidade desses tecidos em usar o oxigénio para produzir energia” (Ruivo & Palmeira, 2014, p. 15).

De entre todas as aptidões, a ACR parece ser a que mais contribui positivamente para a saúde, pelo que a sua compreensão se torna importante por parte da comunidade científica (Getchell & Haywood, 2004). Os investigadores acreditam que o aumento do risco de doenças cardiovasculares em idade adulta esteja relacionado com a baixa ACR enquanto crianças e jovens (Andersen et al., 2004), o que vai de encontro ao referido por Ruiz et al. (2011) e Oliveira & Guedes (2016), que consideram a ACR como um indicador de saúde em crianças e jovens, dado que o desenvolvimento de doenças crónicas lhe está associado.

Torna-se assim preponderante perceber a relação entre a ACR e os fatores de risco que lhes estão associados, como por exemplo, o excesso de peso (Pereira et al., 2014). É defendido pela comunidade científica que a relação entre a ACR e os fatores de risco cardiovascular é influenciada pela quantidade de massa gorda de um indivíduo, em qualquer uma das fases da sua vida (Eisenmann et al., 2005; Shaibi et al., 2005; Twisk et al., 2002).

A obesidade, que é considerado um problema mundial e tem aumentado em todas as idades, independentemente da zona de residência (rural ou urbana) (Ribeiro et al., 2011; Vázquez-Nava et al., 2013), também se associa a baixos níveis de ACR (Cubides et al., 2015; Rodrigues et al., 2018; Ruivo & Palmeira, 2014). Associados a isto, surgem ainda fatores como o sedentarismo, que agrava disfunções como a hipertensão arterial, diabetes tipo II e doenças cardiovasculares (Ribeiro et al., 2006). A literatura comprova este facto, sendo que vários estudos realizados revelaram que níveis altos de ACR se associam a menores níveis de tensão arterial e diabetes tipo II (Gunnell et al., 1998; Lee et al., 2009; Sieverdes et al., 2010; Wannamethee & Shaper, 1992).

Aires et al. (2011), apontam também para a relação da ACR com o estilo de vida e o tempo de televisão, estando isto estreitamente associado ao sedentarismo, pelo seu efeito negativo na saúde dos jovens (Lohman et al., 2008; Rowlands et al., 1999).

A ACR está também relacionada com o aparecimento dos cancros da mama, do pulmão e do estômago (Peel et al., 2009; Sui et al., 2010), sendo que o risco de morte a partir destas doenças pode ser diminuído em 20-45%, se um indivíduo possuir maior ACR (Schmid & Leitzmann, 2015).

Além disto, a ACR parece também estar relacionada com a mortalidade (Farrell et al., 2015), pelo que estudos indicam que baixos níveis de ACR correspondem a maior hipótese de aparecimento de doenças cardiovasculares, que consequentemente, levam à morte, sendo que o aumento dos níveis de ACR “assegura um aumento considerável na chance de sobrevivência, cerca 10-25%”. (Almeida & Buzzachera, 2019, p. 23).

Posto isto, investigações que associem a ACR com medidas de composição corporal são uma mais-valia, para podermos observar diferenças entre os sexos, em determinadas regiões, para que as intervenções relacionadas com a saúde em população escolar aumentem (Teixeira et al., 2019).

Assim, “torna-se inegável o papel da aptidão cardiorrespiratória sobre nossa saúde física e mental” (Almeida & Buzzachera, 2019, p. 24).

3.3.4. Estado da Arte

As temáticas da ACR associada à saúde e a sua relação com as medidas de composição corporal, explorando as diferenças entre os sexos, têm sido amplamente estudadas pela comunidade científica ao longo dos anos.

Num estudo que pretendeu associar os fatores de risco para a aterosclerose com a ACR e o IMC em adolescentes, entre os 12 e 16 anos de idade, Neto et al. (2008) obtiveram como resultado que foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os sexos para os valores de IMC, com prevalência do sexo masculino. Contrariamente a este resultado, um outro estudo, de de Victo et al. (2017), que teve como objetivo verificar se existia associação entre os indicadores do estilo de vida e a ACR de

181 adolescentes, entre os 11 e 18 anos de idade, verificou que não existiram diferenças significativas entre os sexos quanto ao IMC.

O mesmo estudo verificou também que não existiam diferenças significativas entre os sexos quanto aos valores de ACR, o que vem ser contrariado por uma investigação de Teixeira et al. (2019), que teve como objetivo a análise da relação entre a idade, sexo, variáveis antropométricas e composição corporal com a ACR de 751 alunos (366 raparigas e 385 rapazes), na faixa etária entre os 9 e 11 anos de idade, e indicou como resultado, que a ACR apresentou diferenças significativas ($P < 0.05$) entre os sexos, com os rapazes a apresentarem valores superiores.

Mello et al. (2013), num estudo realizado para verificar a possível associação entre a baixa ACR e o excesso de peso ajustada para o sexo e idade, em 1455 adolescentes com idades compreendidas entre os 10 e 17 anos de idade, mostrou que as raparigas prevaleciam nos valores de massa gorda em relação aos rapazes. Este estudo mostrou ainda uma forte e inversa relação entre a ACR e o excesso de peso, o que vai de encontro a um estudo realizado anteriormente, por Ronque et al. (2010). Estes autores, numa investigação que teve como objetivo analisar as relações entre a ACR e indicadores de adiposidade corporal em 109 adolescentes brasileiros, com idade média de 15 anos, verificaram que, para ambos os sexos, quanto menor fosse a ACR, maior seria a adiposidade corporal.

Para além destes estudos, existem ainda mais investigações que corroboram estes resultados, como a realizada por Ruivo & Palmeira (2014), que, de modo a associar a ACR com a pré-obesidade e a obesidade em 143 crianças do 4º ano de escolaridade, entre os 9 e os 12 anos de idade, obteve como principal resultado que, independentemente do sexo, existe uma relação inversa entre a ACR e o excesso de peso, significando que as crianças com maior ACR, têm menor IMC e massa gorda.

Num estudo de Soar et al. (2004), que objetivou determinar os percentis dos índices antropométricos IMC, relação cintura-quadril e perímetro da cintura e as correlações existentes entre estes, em jovens entre os 7 e os 9 anos de idade, os resultados indicaram que existiam diferenças estatisticamente significativas ($P < 0.01$) entre rapazes e raparigas na circunferência da cintura, com os valores maiores a pertencerem ao sexo masculino. Mais tarde, os resultados de um estudo de Nobre et al. (2011), mostraram resultados que contrariam os de Soar et al. (2004), uma vez que não foram observadas

diferenças estatisticamente significativas entre os sexos na variável circunferência da cintura. O objetivo deste estudo foi avaliar o efeito do IMC e da circunferência da cintura sobre a pressão arterial de adolescentes entre os 10 e 17 anos de idade.

Com base nestes estudos, realizados ao longo dos anos em várias faixas etárias, que pretenderam associar diferentes variáveis, compreendemos que os resultados obtidos pela comunidade científica não são unânimes e revelam que, dependendo dos participantes no estudo, os mesmos podem ser diferentes.

3.4. Metodologia

3.4.1. Procedimentos e Instrumento

A recolha de dados para este estudo foi feita com base nos resultados obtidos nos testes do FITescola, realizados nos dias 24, 25 e 26 de setembro de 2019.

Foram analisados dados relativamente às seguintes capacidades motoras condicionais: aptidão cardiorrespiratória, através da realização do teste do Vaivém; velocidade, através do teste de Velocidade 20m; força média, através do teste de Abdominais; força inferior, através do teste de Impulsão Horizontal.

O teste do Vaivém tem o objetivo de executar o maior número de percursos de 20 metros a uma cadência pré-determinada por um ficheiro de áudio e é destinado a avaliar a aptidão aeróbia. Para realizar este teste, necessitamos de um espaço com pelo menos 22m de comprimento e com uma largura considerável, para que o número de participantes a realizar o teste possa ser maior. Necessitamos também de cones, de uma coluna e de um dispositivo móvel com o áudio do teste. As instruções para a realização do teste são as seguintes:

- O ficheiro de áudio deve ser ouvido por todos os participantes do teste;
- Os participantes correm um percurso de 20 metros marcados por duas linhas, e ao sinal sonoro do áudio devem ter terminado o percurso, iniciando o percurso seguinte em sentido contrário;
- No caso de chegarem ao final do percurso antes do sinal sonoro seguinte, os participantes devem esperar pelo mesmo. Numa situação ideal, os participantes

devem controlar o ritmo da corrida de forma a que cheguem ao final dos percursos um pouco antes do sinal sonoro;

- Inicialmente a velocidade “marcada” pelo áudio é de 8,5km/h, e aumenta progressivamente 0,5km/h a cada minuto, sendo que cada minuto representa um “patamar”, até ao máximo de 120 percursos. Um sinal sonoro indica o fim de um percurso, ao passo que o triplo sinal sonoro indica o fim do “patamar”;

- Se um aluno não atingir uma das linhas antes do sinal sonoro num percurso, este deve de imediato deslocar-se em sentido contrário, independentemente de ter tocado ou não na linha;

- Os participantes podem falhar o sinal sonoro apenas por duas vezes, consecutivas ou não;

- Os participantes devem permanecer em prova até ao máximo que aguentarem, e ao terminarem o teste devem continuar a caminhar, de modo a realizar o retorno à calma.

Os resultados deste teste dão-nos o número de percursos que os participantes realizaram ao longo do teste. De forma a calcularmos o volume de oxigénio máximo ($VO_2máx$) dos participantes, recorreremos à fórmula utilizada para crianças entre 6 e 18 anos, que envolve a velocidade máxima atingida (km/h), segundo o patamar em que o participante se encontrava no final da sua prova, e a idade em anos (Léger et al., 1988):

$$VO_2máx = 31.025 + 3.238 (vel) - 3.248 (idade) + 0.1536 (velocidade * idade)$$

O teste de Velocidade (20m) tem o objetivo de realizar um percurso de 20m no menor tempo possível e avaliar a aceleração e velocidade dos participantes. Para realizar este teste, necessitamos de cones, apito, cronómetro e de um espaço suficiente para que os participantes possam correr a distância prevista e terem ainda uma zona para desaceleração. Devemos seguir as instruções seguintes:

- Realizar uma ativação geral para diminuir o risco de lesão dos participantes;

- Colocar os cones a identificar o percurso e a zona de desaceleração;

- O professor é responsável pelo início e final da prova deve estar colocado na linha final, de modo a cronometrar o tempo corretamente, e deve ainda organizar

os alunos de forma a facilitar a avaliação. A cronometragem é manual e iniciada após o apito;

- O participante deve colocar-se atrás da linha inicial, em posição de partida de pé e não deve desacelerar até passar completamente a linha final do percurso;
- O cronómetro é parado quando o participante atravessa a linha com o peito;
- O retorno à calma deve ser feito numa área a designar pelo professor;
- São feitas 2 tentativas e é contabilizada a melhor delas.

O teste de Abdominais tem o objetivo de realizar o maior número de abdominais a uma cadência pré-determinada por um ficheiro de áudio, e serve para avaliar a força da região abdominal (força média). Para a realização do teste necessitamos de colchões de ginásio e do ficheiro de áudio do teste. As instruções para a sua realização são as seguintes:

- O professor deve realizar a demonstração da técnica correta para o desempenho dos abdominais ao longo do teste;
- O participante inicia o teste deitado com as costas no colchão, estando os seus joelhos fletidos a aproximadamente 140°, com os pés assentes no colchão e pernas ligeiramente afastadas. Os membros superiores devem estar colocados em extensão sobre as coxas. Os pés do participante não podem estar fixos a nada;
- O participante deve fletir o tronco sem levantar os pés do chão, de forma a “cobrir” os joelhos com as mãos, seguindo a cadência do áudio;
- O participante deve regressar à posição inicial, tocando com a cabeça no colchão;
- O participante deve continuar o teste até não conseguir realizar mais nenhuma repetição à cadência correta. São realizados 20 abdominais por minuto, respeitando uma cadência de um abdominal a cada 3 segundos;
- O teste deve terminar quando o participante: levanta os pés do chão e não realiza uma repetição do movimento de acordo com as instruções anteriores.

O teste de Impulsão Horizontal possui o objetivo de atingir a maior distância num salto em comprimento a pés juntos, realizado sem corrida de balanço, e é destinado a avaliar a força dos membros inferiores (força inferior). Para realizarmos o teste,

necessitamos de uma superfície não escorregadia, fita-cola, fita métrica e cones. Devemos ainda seguir as seguintes instruções:

- O professor deve demonstrar a técnica correta do salto e de seguida desenhar uma linha horizontal no ponto de partida e linhas de referência a cada 10 centímetros, a partir de um metro. Deve ainda colocar a fita métrica perpendicularmente às linhas horizontais, de forma a facilitar as medições;
- O participante deve posicionar-se atrás da linha que assinala o início da medição com os pés à largura dos ombros;
- O participante deve proceder à flexão dos joelhos, puxar os braços atrás e saltar o mais longe possível;
- O professor deve estar posicionado transversalmente à linha, de forma a poder registar a distância;
- Devem ser efetuados dois saltos e deve ser registado o melhor deles.

Com vista à obtenção de dados acerca da composição corporal dos participantes, foram também feitas as seguintes medições antropométricas: estatura e massa corporal, que utilizámos para determinar o IMC; circunferência da cintura; pregas subcutâneas (tricipital e geminal), utilizadas para determinar a percentagem de massa gorda. Estas medições foram feitas sempre pela mesma pessoa e com os equipamentos adequados para o efeito.

Para medirmos a estatura dos participantes, utilizámos um estadiómetro e realizámos a medição seguindo as instruções seguintes:

- O participante deve estar descalço e colocado de costas para o estadiómetro, com os pés unidos pelos calcanhares. O corpo do participante deve estar completamente encostado ao aparelho e o olhar dirigido em frente;
- Deve colocar-se a haste do estadiómetro no topo da cabeça do participante e registar a medida em metros (m).

Para medirmos a massa corporal dos participantes, utilizámos uma balança da marca PROZIS e realizámos a medição seguindo as instruções seguintes:

- O participante deve estar descalço e não deve transportar roupa muito pesada (casacos, camisolas grossas, entre outros);
- O participante deve subir para a balança e manter a posição durante a pesagem. O valor é registado em quilos (kg).

Estas medições permitiram calcular o IMC, através da fórmula:

$$IMC \left(\frac{kg}{m^2} \right) = \frac{massa\ corporal\ (kg)}{estatura^2\ (m)}$$

Este teste avalia a composição corporal e tem o objetivo de determinar se a massa corporal está adequada à estatura do indivíduo.

Para realizarmos o teste de medição da circunferência da cintura, que possui o objetivo de estimar a adiposidade abdominal, utilizámos uma fita métrica não elástica. Para a correta medição, seguimos as instruções seguintes:

- O participante deve colocar-se em pé com a barriga descontraída e levantar a camisola para expor a zona a medir;
- O professor deve colocar a fita métrica à volta do participante, no plano horizontal, cerca de um centímetro acima das cristas ilíacas. A fita não deve comprimir a pele;
- O participante deve respirar naturalmente, e o registo da medição é feito em centímetros (cm). São realizadas duas repetições, e o valor final é obtido através da média das duas.

Para medirmos as pregas subcutâneas (tricipital e geminal), utilizámos um adipómetro e uma fita métrica não elástica, medindo sempre as pregas do lado direito do participante, e seguimos as seguintes instruções:

Para a medição da prega tricipital (PT):

- A prega é medida na meia distância entre a projeção lateral do acrómio e a margem inferior do processo olecrano do cubito (cotovelo);
- O participante deve ter o cotovelo fletido a 90°, com a palma da mão virada para cima. O professor deve marcar este ponto com uma cruz;

- A prega é medida na parte posterior do braço no ponto médio previamente marcado, medida paralelamente ao eixo longitudinal do braço. O participante deve assumir uma posição relaxada, com o membro superior direito relaxado e o cotovelo em extensão.

Para a medição da prega geminal (PG):

- O participante deve colocar-se em pé, com os pés ligeiramente afastados e o peso distribuído de forma igual pelos dois apoios;
- O professor deve localizar a zona de maior volume geminal, através do uso da fita métrica, e marcar uma cruz na face mediana do gêmeo.
- De seguida, o participante deve permanecer de pé, colocando a perna direita numa plataforma, de forma a fletir o joelho a 90°. Nesta posição, o professor mede a prega geminal paralela ao eixo longitudinal da perna (vertical).

Utilizámos a seguinte técnica de medição:

- Usar o polegar e o dedo indicador da mão esquerda para destacar a pele e o tecido adiposo subcutâneo cerca de um centímetro acima da zona marcada para medir a prega;
- O adipómetro é colocado a 90°, perpendicularmente à perna/braço do participante, a uma profundidade suficiente (utilizámos como referência a metade do comprimento de uma unha);
- A leitura da prega é feita após cerca de 4 segundos, após os quais o professor pode largar a prega e retirar o adipómetro;
- A medição das pregas é feita 3 vezes, e o valor final é obtido através da média das 3 medições.

As medições das pregas subcutâneas supramencionadas foram utilizadas para calcularmos a percentagem de massa gorda (%MG) dos participantes. Utilizámos, para cada sexo, as seguintes fórmulas, de Slaughter et al. (1988, p. 719):

$$\text{Sexo masculino: \%MG} = 0.735 * (PT + PG) + 1.0$$

$$\text{Sexo feminino: \%MG} = 0.610 * (PT + PG) + 5.1$$

É importante realçar que, devido ao desconforto causado por estas medições, todas elas foram feitas num local que ofereceu privacidade aos participantes, e foram dadas as instruções necessárias para garantirmos a descontração no momento das medições.

Todos os testes supramencionados foram realizados segundo as orientações do FITescola (DGE, 2017).

3.4.2. Participantes da Amostra

A amostra do estudo foi constituída por 66 participantes, sendo 33 do sexo masculino e 33 do sexo feminino, pertencentes às turmas do 9ºB, 9ºC e 9ºD da ESL, no ano letivo de 2019/2020. A idade dos participantes da amostra está compreendida entre os 13 e os 17 anos de idade, sendo que a média de idades é de 14.0 ± 0.8 anos de idade, como podemos verificar através da análise da tabela 1.

Tabela 1 – Caracterização dos participantes. Comparações efetuadas com recurso a MANOVA.

	Total <i>N</i> = 66	Rapazes <i>N</i> = 33	Raparigas <i>N</i> = 33	<i>P</i>
Idade, <i>anos</i>	14.0 (0.8)	14.3 (0.9)	13.6 (0.6)	<0.001**
Vaivém, <i>percursos</i>	40 (22)	50.3 (25.5)	30.2 (12.7)	<0.001**
Abdominais, <i>repetições</i>	60 (21)	64.7 (19.9)	56.9 (20.8)	0.125
Impulsão horizontal, <i>cm</i>	161 (34)	181.5 (29.9)	140.6 (23.2)	<0.001**
Velocidade 20m, <i>s</i>	3.92 (0.43)	3.7 (0.4)	4.1 (0.4)	<0.001**
Massa corporal, <i>kg</i>	60.5 (12.4)	64.6 (12.8)	56.3 (10.5)	0.005**
Estatura, <i>cm</i>	165.2 (0.8)	1.7 (0.1)	1.6 (0.1)	<0.001**

** $P \leq 0.01$ Diferenças significativas entre rapazes e raparigas

A Tabela 1 fornece dados acerca dos resultados dos testes realizados, da qual podemos retirar que existiram diferenças estatisticamente significativas ($P < 0.01$) entre rapazes e raparigas nos testes do Vaivém, Impulsão horizontal e Velocidade, com os melhores resultados, em média, a pertencerem ao sexo masculino. Os resultados do teste de Abdominais mostraram que este foi o único teste no qual não existiram diferenças estatisticamente significativas ($P > 0.01$) entre rapazes e raparigas.

No que diz respeito às medidas antropométricas de massa corporal e estatura, através análise da tabela podemos verificar que existiram diferenças estatisticamente significativas ($P<0.01$) entre rapazes e raparigas, com prevalência dos rapazes.

A Tabela 2 representa a distribuição dos participantes do estudo por idades, e através da sua análise, podemos verificar que 59.2% dos participantes têm 14 anos de idade e apenas 25.7% dos participantes têm 13 anos idade. Os restantes 15.1% dos participantes dizem respeito às idades de 15, 16 e 17 anos de idade.

Tabela 2 – Distribuição dos participantes por idade.

Idade, anos	Rapazes (N=33)		Raparigas (N=33)	
	Frequência	Percentagem, %	Frequência	Percentagem, %
13	2	3	15	22.7
14	23	34.9	16	24.3
15	4	6.1	2	3
16	3	4.5	0	0
17	1	1.5	0	0

3.4.3. Análise de Dados

Foi efetuada a análise descritiva das variáveis de interesse (idade, Vaivém, Abdominais, Impulsão horizontal, Velocidade 20m, massa corporal e estatura). Posteriormente, foi efetuada a análise inferencial para explorar a existência de diferenças entre grupos e a existência de associações entre as variáveis de interesse. Foi utilizada a análise multivariada da variância (MANOVA) para explorar a existência de eventuais diferenças entre rapazes e raparigas. Para determinarmos a potencial associação entre variáveis, foi utilizada a correlação bivariada de Pearson e a correlação parcial, com controlo da idade. Todos os testes foram realizados com recurso ao SPSS, versão 26. Em todas as análises estatísticas foi considerado um nível de significância de 0.05.

3.5. Apresentação e Discussão dos Resultados

Os resultados do presente estudo são apresentados nas tabelas seguintes e discutidos com base em estudos que foram realizados com objetivos semelhantes.

Tabela 3 – ACR e medidas antropométricas dos participantes. Comparações efetuadas com recurso a MANOVA

	Total N = 66	Rapazes N = 33	Raparigas N = 33	P
VO ₂ max, mL/kg/min	42.8 (6.2)	45.0 (7.2)	40.6 (4.1)	0.003*
IMC, kg/m ²	22.0 (3.1)	22.3 (3.5)	21.7 (2.6)	0.474
Massa gorda, %	26.5 (8.7)	24.4 (9.7)	28.6 (7.2)	0.051*
Circunferência cintura, cm	79.3 (11.2)	80.6 (12.4)	77.9 (9.9)	0.332

* $P \leq 0.05$ Diferenças significativas entre rapazes e raparigas

Através da análise da Tabela 3, que representa a comparação efetuada entre rapazes e raparigas com o recurso a uma análise multivariada de variância (MANOVA), podemos verificar que existem diferenças estatisticamente significativas ($P < 0.05$) entre os sexos no que diz respeito à ACR, que resultam do facto de os rapazes apresentarem maiores valores de VO₂max (45.0 ± 6.2 mL.kg⁻¹.min⁻¹) do que as raparigas (40.6 ± 4.1 mL.kg⁻¹.min⁻¹). Este resultado é semelhante ao encontrado no estudo de Teixeira et al. (2019), que indicou que a ACR apresentou diferenças significativas ($P < 0.05$) entre os sexos, com os rapazes a apresentarem valores superiores. Contudo, contrariamente ao observado no presente estudo, no trabalho desenvolvido por Victo et al. (2017), não foram observadas diferenças significativas entre os sexos, o que suscita a necessidade de compreensão dos fatores explicativos.

Os resultados deste estudo podem ser explicados com base no facto de os rapazes apresentarem, segundo a literatura, maiores hipóteses de possuir uma melhor ACR, em relação às raparigas, devido à maior quantidade de massa muscular existente nos indivíduos do sexo masculino nestas idades (Tompuri et al., 2015).

Relativamente aos valores do IMC, no presente estudo não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os sexos, de forma semelhante ao que aconteceu no estudo de Victo et al. (2017), que mostrou não existirem diferenças

estatisticamente significativas entre os sexos para o IMC. Contrariamente ao observado nestes dois estudos, os resultados do estudo de Neto et al. (2008), mostram que foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os sexos para os valores de IMC, com prevalência do sexo masculino. Isto pode ser explicado pelo facto de os valores de IMC serem baseados numa manipulação matemática da estatura e massa corporal, considerando que toda a massa corporal que excede os valores de referência indica excesso de gordura corporal, o que é pouco preciso, uma vez que o aumento da massa corporal pode não querer dizer um aumento de gordura corporal, e este índice não tem isso em conta, devido à sua pouca precisão (Guedes, 2006).

No que diz respeito aos valores da %MG, podemos concluir que, no presente estudo, existem diferenças estatisticamente significativas ($P < 0.05$) entre os sexos, com o sexo feminino a demonstrar, em média, maior %MG (28.6 ± 7.2 %) em comparação com o sexo masculino (24.4 ± 9.7 %). Estes resultados vão de encontro aos resultados obtidos a partir do estudo de Mello et al. (2013), que mostrou que as raparigas prevaleciam nos valores de %MG em relação aos rapazes. Estes resultados podem ser explicados com base na literatura, que indica que as diferenças hormonais existentes durante a adolescência entre os sexos fazem com que nos rapazes aumente a massa muscular e nas raparigas aumente o tecido adiposo, aumentando consequentemente a massa gorda (Malina et al., 2004).

Por fim, em relação à CC, o presente estudo demonstrou não existirem diferenças estatisticamente significativas entre os sexos, apesar de que os rapazes apresentam, em média, valores maiores do que os das raparigas (80.6 ± 12.4 cm e 77.9 ± 9.9 cm, respetivamente). Estes resultados são semelhantes aos de Nobre et al. (2011), que indicaram que não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os sexos na variável CC. Já um estudo de Soar et al. (2004), demonstrou resultados contrários, indicando que existiram diferenças estatisticamente significativas ($P < 0.01$) entre rapazes e raparigas na CC, com os valores maiores a pertencerem igualmente ao sexo masculino. No presente estudo, a existência de maiores medidas de CC, em média, nos rapazes, pode ser explicada pelo facto de os rapazes, ao longo da sua adolescência, acabarem por ultrapassar as raparigas no tamanho corporal, em geral. Esta situação ocorre pelo facto de as raparigas alcançarem o seu pico de crescimento corporal aos 12 anos de idade e os rapazes mais tarde, aos 14 anos de idade, dependendo do *timing* e *tempo* de cada indivíduo (Malina et al., 2004). Assim, de forma a compreender esta lógica,

analisamos a Tabela 2, e compreendemos que a maior parte dos participantes do sexo masculino se encontra na idade evidenciada para o maior crescimento corporal.

Tabela 4 – Associações entre a ACR e as medidas antropométricas nas raparigas. Correlações bivariadas de Pearson e correlações parciais, com controlo do efeito da idade

	VO ₂ max, mL/kg/min	
	Correlação bivariada	Correlação parcial
IMC, kg/m ²	-0.456; 0.008**	-0.420; 0.017*
Massa gorda, %	-0.453; 0.008**	-0.499; 0.004**
Circunferência cintura, cm	-0.525; 0.002**	-0.527; 0.002**

* Associação significativa para 0.05; ** Associação significativa para 0.01

A partir da análise das Tabelas 4 e 5, que representam a associação entre a ACR e as medidas antropométricas no sexo feminino e masculino, respetivamente, concluímos, de uma forma geral, que o VO₂max se associa inversamente com todas as medidas antropométricas. De uma forma mais precisa, quanto maiores são os valores de IMC, de %MG e de CC, menores são os níveis de ACR dos participantes. Estes resultados vão de encontro aos resultados de Ruivo & Palmeira (2014), ao indicarem que, independentemente do sexo, existe uma relação inversa entre a ACR e o excesso de peso, significando que as crianças com maior ACR, têm menor IMC e %MG. Também o estudo de Mello et al. (2013) mostra uma forte e inversa associação entre a baixa ACR e o excesso de peso ($P < 0,05$). Ainda em Ronque et al. (2010), foi obtido o resultado de que, para ambos os sexos, quanto menor fosse a ACR, maior seria a adiposidade corporal.

Tabela 5 – Associações entre a ACR e as medidas antropométricas nos rapazes. Correlações bivariadas de Pearson e correlações parciais, com controlo do efeito da idade

	VO ₂ max, mL/kg/min	
	Correlação bivariada	Correlação parcial
IMC, kg/m ²	-0.454; 0.008**	-0.412; 0.019*
Massa gorda, %	-0.649; <0.001**	-0.640; <0.001**
Circunferência cintura, cm	-0.605; <0.001**	-0.603; <0.001**

* Associação significativa para 0.05; ** Associação significativa para 0.01

Todos estes estudos corroboram os resultados obtidos no presente estudo, bem como a bibliografia existente, que indica que existe uma relação entre a ACR e o excesso de peso (Pereira et al., 2014), e ainda que a obesidade se relaciona de forma inversa com a ACR, querendo isto dizer de forma precisa que quanto maior a adiposidade, menores são os níveis de ACR (Cubides et al., 2015; Rodrigues et al., 2018; Ruivo & Palmeira, 2014).

Estas associações, mesmo após ter sido feito o controlo do efeito da idade, mantiveram-se. Isto acontece devido ao facto de a ACR ser influenciada pela quantidade de massa gorda de um indivíduo, de forma transversal ao longo da vida (Eisenmann et al., 2005; Shaibi et al., 2005; Twisk et al., 2002). Para além disto, através da análise da Tabela 2, conseguimos concluir que a idade dos participantes não varia muito, sendo que 39 dos 66 participantes tem 14 anos de idade (encontram-se na média), o que pode fazer com que o critério “idade” não tenha influência na relação dos valores de ACR com as medidas antropométricas.

3.6. Conclusões

Através da realização deste estudo, conseguimos compreender que existem diferenças estatisticamente significativas entre os sexos nos valores de massa gorda, com prevalência das raparigas face aos rapazes, e nos valores de ACR, sendo que os rapazes apresentam valores mais altos do que as raparigas. Por outro lado, para os valores de IMC e de circunferência da cintura, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os sexos.

Quanto à relação da ACR dos participantes com as suas medidas antropométricas, verificamos que menores valores de ACR, se associam a maior IMC, maior %MG e maior CC. Isto é, os indicadores antropométricos de obesidade associam-se inversamente com a ACR.

Assim, é possível concluirmos que existe uma relação inversa entre a ACR dos estudantes do 3º ciclo do ensino básico e as variáveis antropométricas estudadas. Não tendo sido o objetivo do estudo determinar a causalidade entre as variáveis analisadas, os nossos resultados estão em linha com vários outros que sugerem que maiores níveis de obesidade interferem negativamente com a ACR.

3.7. Considerações Finais

No decorrer de todo o processo investigativo, tivemos a noção de que o presente estudo, tal como qualquer um, apresenta limitações, as quais devem ser expostas para que futuros estudos possam tentar anulá-las e explorá-las de outras formas.

Podemos começar por falar nos participantes da amostra do estudo, que para além de serem todos do mesmo concelho de residência, o seu número total poderá não representar uma amostra suficiente para que os resultados possam ser os mais adequados. Em futuros estudos, sugerimos o aumento do número de participantes da amostra, de forma a obter resultados mais precisos, uma vez que a média seria baseada num número muito maior de sujeitos.

É também preponderante referir que no momento em que o instrumento do estudo foi aplicado, os participantes vinham de um período de férias escolares. Nesse sentido, os resultados dos testes e das medições poderá dizer respeito a alguns indivíduos com baixos níveis de aptidão física, revelando-se como uma limitação. Em investigações posteriores, a realização de um segundo momento de avaliação e comparação entre os resultados de ambos poderá ser uma boa ideia. Assim, talvez pudéssemos verificar se o período do ano letivo em que os participantes foram avaliados tem influência nos resultados.

Neste estudo, ao analisarmos apenas a relação da ACR com os indicadores antropométricos de obesidade, compreendemos que os resultados que advêm desta análise possam não ser suficientes para compreendermos totalmente a associação entre a aptidão física e as variáveis antropométricas, pelo que sugerimos que, em estudos futuros, possa ser aumentado o número de variáveis estudadas, acrescentando, por exemplo, as variáveis da força e velocidade, para que os resultados obtidos possam ir de encontro a mais fatores que influenciam a aptidão física dos indivíduos.

Conclusões

Nesta fase final de ciclo de estudos, torna-se fundamental realizarmos uma retrospeção acerca do EP, que consideramos ter sido um momento desafiante que nos proporcionou novas aprendizagens e enriqueceu a nossa formação pessoal e profissional. Com a produção deste documento, procurámos expor e refletir acerca da nossa intervenção ao longo do ano letivo, e demonstrar a evolução e resiliência que possuímos deste o primeiro contacto com esta realidade.

Ser professor é uma tarefa exigente e requer competência, dedicação e um esforço diário tremendos para que o processo de ensino-aprendizagem dos alunos seja coerente e não fique comprometido de alguma forma. Após reflexão acerca da nossa prestação como professores Estagiários, consideramos que esta foi muito positiva, pelo que nos apropriámos de conhecimentos significativos para o desempenho das nossas funções futuras e desenvolvemos capacidades essenciais à compreensão do contexto escolar e dos seus constituintes, desde alunos, a docentes, e mesmo a membros administrativos. Para além disto, ao desempenharmos tarefas de organização de ações e de apoio a um cargo de gestão intermédia escolar, aumentámos o nosso leque de experiências relacionadas com a profissionalidade docente, que certamente nos serão úteis no futuro.

O aprofundamento do tema-problema também nos ofereceu a possibilidade de aumentarmos o nosso conhecimento científico ao nível da temática estudada, bem como de analisarmos vários dados relativamente aos participantes no estudo, ao compreendermos melhor a relação da sua aptidão cardiorrespiratória com algumas variáveis antropométricas, podendo isto servir para adequar a nossa prática pedagógica.

Ao longo de todo este percurso deparámo-nos com algumas dificuldades, sobre as quais tivemos a oportunidade de refletir. Apesar de podermos afirmar que todas elas foram superadas, temos a consciência de que novas dificuldades surgirão ao longo de toda a nossa carreira profissional, e que a formação contínua de um professor é essencial para ultrapassá-las constantemente.

Com o término do EP e da elaboração deste Relatório de Estágio, consideramos que nos encontramos dotados das ferramentas e competências necessárias para exercermos com eficácia as nossas funções de docentes de EF.

Referências Bibliográficas

- Aires, L., Pratt, M., Lobelo, F., Santos, R. M., Santos, M. P., & Mota, J. (2011). Associations of Cardiorespiratory Fitness in Children and Adolescents With Physical Activity, Active Commuting to School, and Screen Time. *Journal of Physical Activity & Health*, 8(2), 198–205.
- Almeida, E. J. de, & Buzzachera, C. F. (2019). *Aptidão Cardiorrespiratória: Teoria & Prática* (1º Edição). Londrina: Cardiorespiratory Research Group E-book Series.
- Andersen, K. L. (1978). *Habitual physical activity and health* (6ª Edição). World Health Organization, Regional Office for Europe.
- Andersen, L. B., Hasselstrøm, H., Grønfeltdt, V., Hansen, S. E., & Karsten, F. (2004). The relationship between physical fitness and clustered risk, and tracking of clustered risk from adolescence to young adulthood: Eight years follow-up in the Danish Youth and Sport Study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 1.
- Armstrong, N., Tomkinson, G. R., & Ekelund, U. (2011). Aerobic fitness and its relationship to sport, exercise training and habitual physical activity during youth. *British Journal of Sports Medicine*, 45(11), 849–858.
- Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª Edição). Lisboa: Livros Horizonte.
- Boavista, C., & de Sousa, Ó. (2013). O Diretor de Turma: Perfil e competências. *Revista Lusófona de Educacao*, 23, 77–93.
- Bom, L., Costa, F. C. da, Jacinto, J., Cruz, S., Pedreira, M., Rocha, L., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). *Programa de Educação Física, 3º Ciclo* (pp. 1–165).
- Brožek, J., Grande, F., Anderson, J. T., & Keys, A. (1963). Densitometric analysis of body composition: revision of some quantitative assumptions. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 110(1), 113–140.

- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física, 10-11*, 135–151.
- Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports, 100*(2).
- Cubides, R. C., Alarcón, L. G. A., & Galvis, A. R. G. (2015). Differences in physical activity and in physical condition between school age students of two public curriculum programs in bogota, colombia. *Nutricion Hospitalaria, 32*(5), 2228–2234.
- De Victo, E. R., De Moraes Ferrari, G. L., Da Silva, J. P., Araújo, T. L., & Matsudo, V. K. R. (2017). Lifestyle indicators and cardiorespiratory fitness in adolescents. *Revista Paulista de Pediatria, 35*(1), 61–68.
- Decreto-Lei n.º55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação, Pub. L. No. Diário da República, 1ª série, N.º129, 2928 (2018).
- DGE. (2017). *FITescola*.
- Dumitru, M., & Moroianu, M. (2014). The Characteristics of 8-10-year Old Children's Developing Aerobic Capacity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116*, 3110–3114.
- Eisenmann, J. C., Wickel, E. E., Welk, G. J., & Blair, S. N. (2005). Relationship between adolescent fitness and fatness and cardiovascular disease risk factors in adulthood: The Aerobics Center Longitudinal Study (ACLS). *American Heart Journal, 149*(1), 46–53.
- Farrell, S. W., Finley, C. E., Haskell, W. L., & Grundy, S. M. (2015). Is There a Gradient of Mortality Risk among Men with Low Cardiorespiratory Fitness? *Medicine and Science in Sports and Exercise, 47*(9), 1825–1832.
- Filho, A. P. (2010). *Diferentes concepções teóricas sobre a formação de professores - Formação inicial e formação continuada*.

- Getchell, N., & Haywood, K. M. (2004). *Desenvolvimento motor ao longo da vida* (3ª Edição). Artmed.
- Guedes, D. P. (2006). Recursos antropométricos para análise da composição corporal. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 20(Setembro), 115–119.
- Guedes, D. P., & Guedes, J. E. R. P. (1995). Atividade Física, Aptidão Física e Saúde. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*, 1(1), 18–35.
- Gunnell, D. J., Frankel, S. J., Nanchahal, K., Peters, T. J., & Smith, G. D. (1998). Childhood obesity and adult cardiovascular mortality: A 57-y follow-up study based on the Boyd Orr cohort. *American Journal of Clinical Nutrition*, 67(6), 1111–1118.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Lee, D.-C., Sui, X., Church, T. S., Lee, I. M., & Blair, S. N. (2009). Associations of Cardiorespiratory Fitness and Obesity With Risks of Impaired Fasting Glucose and Type 2 Diabetes in Men. *Diabetes Care*, 32(2), 257–262.
- Léger, L. A., Mercier, D., Gadoury, C., & Lambert, J. (1988). The multistage 20 metre shuttle run test for aerobic fitness. *Journal of Sports Sciences*, 6(2), 93–101.
- Lohman, T. G., Ring, K., Pfeiffer, K., Camhi, S., Arredondo, E., Pratt, C., Pate, R., & Webber, L. S. (2008). Relationships among fitness, body composition, and physical activity. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 40(6), 1163–1170.
- Magyari, P., Lite, R., Kilpatrick, M., & Schoffstall, J. (2018). *ACSM's resources for the exercise physiologist: a practical guide for the health fitness professional* (2ª Edição). Wolters Kluwer Health, Philadelphia.
- Malina, R., Bouchard, C., & Bar-Or, O. (2004). *Growth, Maturation and Physical Activity*. Human Kinetics.
- Marques, A., Rocha, A., Amorim, C., Cisternas, C., Ribeiro-Silva, E., Oliveira, F., Sarmiento, H., Pinto, J. H., Rama, L., Ávlia, L., & Campos, M. J. (2019). *Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Física III - 2019/2020*.

- Mello, J. B., Ribeiro, Y. S., Castagna, A., Bergmann, M. L. A., & Bergmann, G. G. (2013). Baixa Aptidão Cardiorrespiratória está Associada ao Excesso de Peso em Crianças e Adolescentes Independente do Sexo e da Idade. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 21(4), 56–62.
- Neto, A. S., Bozza, R., Ulbrich, A. Z., Vasconcelos, Í. Q. A. de, Mascarenhas, L. P. G., Boguszewski, M. C. da S., & Campos, W. de. (2008). Fatores de Risco para Aterosclerose Associados à Aptidão Cardiorrespiratória e ao IMC em Adolescentes. *Arquivos Brasileiros de Endocrinologia & Metabologia*, 1024–1030.
- Nobre, L. N., Sammour, S. N. F., & Sobrinho, P. de S. C. (2011). Índice De massa corporal e circunferência da cintura como preditores de pressão arterial alterada em adolescentes. *Revista Médica Minas Gerais*, 21(4), 404–412.
- Nobre, P. (2015). *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: Conceções, Práticas e Usos* [Universidade de Coimbra].
- Noizet, G., & Caverni, J. P. (1985). *Psicologia da Avaliação Escolar*. Coimbra Editora.
- Oliveira, R. G. de, & Guedes, D. P. (2016). Physical Activity, Sedentary Behavior, Cardiorespiratory Fitness and Metabolic Syndrome in Adolescents: Systematic Review and Meta-Analysis of Observational Evidence. *PLoS ONE*, 11(12), 1–24.
- Peel, J. B., Sui, X., Adams, S. A., Hébert, J. R., Hardin, J. W., & Blair, S. N. (2009). A Prospective Study of Cardiorespiratory Fitness and Breast Cancer Mortality. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 41(4), 742–748.
- Pereira, C. H., de Souza, E. A., Nogueira, J. A. D., & Filho, N. T. (2014). Aptidão cardiorrespiratória e fatores de risco para hipertensão arterial em adolescentes. *Scientia Medica*, 24(4), 321–328.
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores, Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas* (1ª Edição). INDE Publicaciones.

- Portaria n.º359/2019 de 8 de outubro do Ministério da Educação, Pub. L. No. Diário da República, série 1, N.º193, 17 (2019).
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em educação física*.
- Rama, L. (2016). *Teoria e Metodologia do Treino - Modalidades individuais*. Instituto Português do Desporto e Juventude, I.P.
- Ramalho, B. L. (2006). Reflexões sobre o ensino e o exercício da docência no Ensino Superior. *ForGRAD, Vitória, N.º1*, 4–39.
- Reis, M. L. dos. (2014). *Autoavaliação em Perspectiva Colaborativa para a Melhoria da Prática Docente*. Universidade de Brasília.
- Ribeiro, A. de S., Filho, C. A. de C., da Cunha, L. A., Netto, J. E. S., Oishi, L. de M., Alves, P. M. M., & Madia, S. de J. R. (2011). Prevalência de sobrepeso e obesidade em crianças de 3ª e 4ª série do ensino fundamental. *Colloquium Vitae*, 3(1), 1–5.
- Ribeiro, L. C. (1997). *Avaliação da Aprendizagem (6ª Edição)*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, R. Q. C., Lotufo, P. a., Lamounier, J. a., Oliveira, R. G., Soares, J. F., & Botter, D. A. (2006). Fatores Adicionais de Risco Cardiovascular Associados ao Excesso de Peso em Crianças e Adolescentes. *Arquivos Brasileiros de Cardiologia*, 86(6), 408–418.
- Rodrigues, G. C., Marques, K. C., Silveira, J. F. D. C., Schneiders, L. D. B., Burgos, L. T., & Reuter, C. P. (2018). Obesidade e aptidão física relacionada à saúde: um estudo com escolares de 10 a 13 anos de Santa Cruz do Sul - Brasil. *Arquivos de Ciências Da Saúde*, 25(3), 60–63.
- Ronque, E. R. V., Cyrino, E. S., Mortatti, A. L., Moreira, A., Avelar, A., Carvalho, F. O., & Arruda, M. de. (2010). Relação entre aptidão cardiorrespiratória e indicadores de adiposidade corporal em adolescentes. *Revista Paulista de Pediatria*, 28(3), 296–302.
- Rowlands, A. V., Eston, R. G., & Ingledeew, D. K. (1999). Relationship between activity levels, aerobic fitness, and body fat in 8- to 10-yr-old children. *Journal of Applied Physiology*, 86(4), 1428–1435.

- Ruivo, E., & Palmeira, A. (2014). Associação entre aptidão cardiorespiratória, pré-obesidade e obesidade no 4º ano do 1º ciclo do Ensino Básico Agrupamento de Escolas Professor Armando. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 38, 11–25.
- Ruiz, J. R., Castro-Piñero, J., España-Romero, V., Artero, E. G., Ortega, F. B., Cuenca, M. A. M., Enez-Pavón, D. J., Chillón, P., Girela-Rejón, M. J., Mora, J., Gutiérrez, Á., Suni, J., Sjöström, M., & Castillo, M. J. (2011). Field-based fitness assessment in young people: The ALPHA health-related fitness test battery for children and adolescents. *British Journal of Sports Medicine*, 45(6), 518–524.
- Sant’Anna, M. de S. L., Priore, S. E., & Franceschini, S. do C. C. (2009). Métodos de avaliação da composição corporal em crianças. *Revista Paulista de Pediatria*, 27(3), 315–321.
- Schmid, D., & Leitzmann, M. F. (2015). Cardiorespiratory fitness as predictor of cancer mortality: a systematic review and meta-analysis. *Annals of Oncology*, 26(2), 272–278.
- Schmidt, R. A. (1991). *Motor Learning and Performance: from principles to practice*. Human Kinetics, Champaign.
- Shaibi, G. Q., Cruz, M. L., Ball, G. D. C., Weigensberg, M. J., Kobaissi, H. A., Salem, G. J., & Goran, M. L. (2005). Cardiovascular Fitness and the Metabolic Syndrome in Overweight Latino Youths. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 37(6), 922–928.
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (2ª Edição). Palo Alto: Mayfield Pub.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar la Educación Física*. INDE Publicaciones.
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a Enseñar la Educación Física* (2ª Edição). INDE Publicaciones.

- Sieverdes, J. C., Sui, X., Lee, D. C., Church, T. S., McClain, A., Hand, G. A., & Blair, S. N. (2010). Physical activity, cardiorespiratory fitness and the incidence of type 2 diabetes in a prospective study of men. *British Journal of Sports Medicine*, *44*(4), 238–244.
- Sigulem, D. M., Devincenzi, M. U., & Lessa, A. C. (2000). Diagnosis of child and adolescent nutritional status. *Jornal de Pediatria*, *76*(3), 275–284.
- Simões, J., Fernando, C., & Lopes, H. (2014). *Avaliar em Educação Física – A Necessidade de um Quadro Conceptual* (pp. 17–23). Universidade da Madeira.
- Siri, W. E. (1961). *Body composition from fluid spaces and density: analysis of methods* (pp. 223–244).
- Slaughter, M. H., Lohman, T. G., Boileau, R. A., Horswill, C. A., Stillman, R. J., Loan, M. D. V. A. N., & Bembien, D. A. (1988). Skinfold Equations for Estimation of Body Fatness in Children and Youth. *Human Biology*, *60*(5), 709–723.
- Soar, C., Vasconcelos, F. de A. G. de, & Assis, M. A. A. de. (2004). A relação cintura quadril e o perímetro da cintura associados ao índice de massa corporal em estudo com escolares. *Cadernos de Saúde Pública*, *20*(6), 1609–1616.
- Sui, X., Lee, D. C., Matthews, C. E., Adams, S. A., Hébert, J. R., Church, T. S., Lee, C. Do, & Blair, S. N. (2010). Influence of Cardiorespiratory Fitness on Lung Cancer Mortality. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, *42*(5), 872–878.
- Teixeira, H. M., Moreno, M. A., & Gouvêa, M. J. (2019). 11 - Composição Corporal e Aptidão Cardiorrespiratória em alunos da Região Norte do Brasil/Tocantins. *Bulletin de La Fédération Internationale d'Éducation Physique*, *90*, 86–92.
- Tompuri, T., Lintu, N., Savonen, K., Laitinen, T., Laaksonen, D., Jääskeläinen, J., & Lakka, T. A. (2015). Measures of cardiorespiratory fitness in relation to measures of body size and composition among children. *Clinical Physiology and Functional Imaging*, *35*(6), 469–477.

Twisk, J. W. R., Kemper, H. C. G., & Van Mechelen, W. (2002). Prediction of Cardiovascular Disease Risk Factors Later in Life by Physical Activity and Physical Fitness in Youth: General Comments and Conclusions. *International Journal of Sports Medicine*, 23, 44–50.

Vázquez-Nava, F., Treviño-García-Manzo, N., Vázquez-Rodríguez, C. F., & Vázquez-Rodríguez, E. M. (2013). Association between family structure, maternal education level, and maternal employment with sedentary lifestyle in primary school-age children. *Jornal de Pediatria*, 89(2), 145–150.

Wannamethee, G., & Shaper, A. G. (1992). Physical activity and stroke in British middle aged men. *British Medical Journal*, 304(6827), 597–601.

Anexos

ANEXO I – Ficha de Caracterização do Aluno

Ficha de Caracterização do Aluno

ATENÇÃO: Nas questões em que apareça o símbolo (○), debes assinalar com um X.

Dados do Aluno

Ano: _____ Turma: _____

Nome: _____

Sexo: Feminino Masculino Data de Nascimento: __/__/____ Idade: ____

Naturalidade: _____ Nacionalidade: _____

Telemóvel: _____ Email: _____

Morada: _____ Código-Postal: _____

Distância de casa à escola: < 1Km 1Km-5Km > 5Km

Como te deslocas? A pé Bicicleta Carro Autocarro Outro: _____

Quanto tempo demoras? _____ minutos

Gostas da disciplina de Educação Física? Sim Não

Porquê? _____

Quais são as modalidades que gostas mais de praticar (indica 3 ou 4, no máximo)?

Das seguintes atividades, qual/quais gostavas de experienciar?

Corfebol Patinagem Râguebi Orientação Campismo

Ténis de mesa Ténis Judo Outras: _____

Histórico Clínico

Tens algum problema de saúde? Sim Não

Se sim, qual/quais? _____

Tomas algum medicamento regularmente? Sim Não

Se sim, qual/quais? _____

Lesões/operações/alergias: _____

Histórico Desportivo

Já praticaste desporto federado? Sim Não Ainda praticas? Sim Não

Se sim, qual/quais? _____

Durante quanto tempo? _____ anos

Dados do Encarregado de Educação

Nome: _____

Sexo: Feminino Masculino Data de Nascimento: __/__/____ Idade: ____

Grau de Parentesco: _____ Contacto Telefónico: _____

Habilitações Literárias: _____ Profissão: _____

Email: _____

Desejos de um bom ano letivo.

Obrigado.

ANEXO II – Mapa de Rotação de Espaços (Roulement)



ESCOLA SECUNDÁRIA DA LOUSÃ – ANO LETIVO 2019-2020



EDUCAÇÃO FÍSICA – ROULEMENT 1

Vigora de: 23 de setembro a 18 de outubro

SEGUNDA					TERÇA					QUARTA					QUINTA					SEXTA										
Tempos	Turmas	1ª	2ª	3ª	4ª	Tempos	Turmas	1ª	2ª	3ª	4ª	Tempos	Turmas	1ª	2ª	3ª	4ª	Tempos	Turmas	1ª	2ª	3ª	4ª	Tempos	Turmas	1ª	2ª	3ª	4ª	
8:30-9:20	12º C SM	Pis	Pis	Pis	Pis	8:30-9:20	8º A SM	Pis	Pis	Pis	Pis	8:30-9:20	9º D M	P2	P3	P2	P3	8:30-9:20	CFPGEAC3	P1	P2	P3	Ex	8:30-9:20	12º A Q	Gin	Gin	Gin	Gin	
8:30-9:20	11º C A	P2	P3	Ex	P1	8:30-9:20	9º C M	P2	P3	P2	P3	8:30-9:20	8º C SM	Pis	Pis	Pis	Pis	8:30-9:20	9º C M	P2	P3	Ex	P3	8:30-9:20	11º D A	P2	P3	P2	P3	
8:30-9:20	8º E L	P1	Ex	P2	P3	8:30-9:20	10º C Q	Gin	Gin	Gin	Gin	8:30-9:20	9º E LF	P3	P2	P3	P2	8:30-9:20	8º D SM	Pis	Pis	Pis	Pis	8:30-9:20	7º D L	P3	P2	P3	P2	
9:30-10:20	11º A M	P1	P2	P3	Ex	8:30-9:20	8º A SM	Pis	Pis	Pis	Pis	8:30-9:20	9º D M	P2	P3	P2	P3	9:30-10:20	CFPGEAC3	P1	P2	P3	Ex	9:30-10:20	12º A Q	Gin	Gin	Gin	Gin	
9:30-10:20	11º C A	P2	P3	Ex	P1	9:30-10:20	9º C M	P2	P3	P2	P3	9:30-10:20	8º C SM	Pis	Pis	Pis	Pis	9:30-10:20	9º B M	P2	P3	Ex	P3	9:30-10:20	11º D A	P2	P3	Ex	P2	
9:30-10:20	8º E L	P3	Ex	P1	P2	9:30-10:20	10º C Q	Gin	Gin	Gin	Gin	9:30-10:20	9º E LF	P3	P2	P3	P2	9:30-10:20	8º D SM	Pis	Pis	Pis	Pis	9:30-10:20	7º D L	P3	P2	P3	P2	
9:30-10:20	12º C SM	Pis	Pis	Pis	Pis	9:30-10:20	8º A SM	Pis	Pis	Pis	Pis	9:30-10:20	9º E LF	P3	P2	P3	P2	9:30-10:20	7º B A	P3	Ex	P3	P1	9:30-10:20						
10:40-11:30	8º B SM	Pis	Pis	Pis	Pis	10:40-11:30	12º B SM	Pis	Pis	Pis	Pis	10:40-11:30	11º A M	Ex	P2	P3	Ex	10:40-11:30	12º B SM	Pis	Pis	Pis	Pis	10:40-11:30	10º D A	P2	P3	P2	P3	
10:40-11:30	11º A M	P1	P2	P3	Ex	10:40-11:30	10º B Q	Gin	Gin	Gin	Gin	10:40-11:30	12º A Q	Gin	Gin	Gin	Gin	10:40-11:30	9º B M	P2	P3	Ex	P3	10:40-11:30						
10:40-11:30	7º A MM	P2	P3	Ex	P1	10:40-11:30	7º C V	P2	P3	P2	P3	10:40-11:30	11º D A	P2	P3	Ex	P3	10:40-11:30												
10:40-11:30	7º E V	Ex	P1	P2	P3	10:40-11:30	CFPGEAC1Q	P3	P2	P3	P2	10:40-11:30	8º E L	P3	Ex	P3	P2	10:40-11:30												
11:40-12:30	8º B SM	Pis	Pis	Pis	Pis	11:40-12:30	12º B SM	Pis	Pis	Pis	Pis	11:40-12:30	9º A LF	P2	P3	P2	P3	11:40-12:30	9º I M	Ex	P2	P3	P2	11:40-12:30	10º D A	P2	P3	P2	P3	
11:40-12:30	7º B A	P1	P2	P3	Ex	11:40-12:30	10º B Q	Gin	Gin	Gin	Gin	11:40-12:30	8º B SM	Pis	Pis	Pis	Pis	11:40-12:30	10º B Q	Gin	Gin	Gin	Gin	11:40-12:30	9º A LF	P3	P2	P3	P2	
11:40-12:30	7º E V	Ex	P1	P2	P3	11:40-12:30	CFPGEAC1Q	P3	P2	P3	P2	11:40-12:30	7º C V	P2	P3	P2	P3	11:40-12:30	11º B A	P2	Ex	P2	P3	11:40-12:30						
12:40-13:30	9º D M	P2	P3	Ex	P1	12:40-13:30	7º C V	P2	P3	P2	P3	12:40-13:30	7º E V	P3	P2	P3	P2	12:40-13:30	9º I M	Ex	P2	P3	P2	12:40-13:30						
12:40-13:30	11º B A	P1	P2	P3	Ex	12:40-13:30	CEF2 V	P	P	P	P	12:40-13:30	10º A Q	Gin	Gin	Gin	Gin	12:40-13:30	11º B A	P2	Ex	P2	P3	12:40-13:30	10º A Q	Gin	Gin	Gin	Gin	
						12:40-13:30	7º D L	P	P	P	P	12:40-13:30	12º C SM	Pis	Pis	Pis	Pis	12:40-13:30	7º C V	P3	P3	Ex	P1	12:40-13:30						
						12:40-13:30	9º A LF	P2	P3	P2	P3	12:40-13:30	9º A LF	P2	P3	P2	P3	12:40-13:30						12:40-13:30	9º E LF	P3	P2	P3	P2	
																		13:40-14:30												
																		14:40-15:30	7º A MM	P2	P3	Ex	P2							
14:40-15:30						14:40-15:30																								
15:40-16:30	8º C SM	Pis	Pis	Pis	Pis	15:40-16:30	8º D SM	Pis	Pis	Pis	Pis	15:40-16:30	DE V					15:40-16:30	8º A SM	Pis	Pis	Pis	Pis	15:40-16:30	11º C A	P	P	P	P	
15:40-16:30	9º B M	P	P	P	P	15:40-16:30						15:40-16:30	10º C Q	Gin	Gin	Gin	Gin	15:40-16:30	10º C Q	Gin	Gin	Gin	Gin	15:40-16:30	DE V					
15:40-16:30	10º D A	P	P	P	P	15:40-16:30						15:40-16:30	7º A MM	P2	P3	Ex	P2	15:40-16:30												
												16:40-17:30	DE V					15:40-16:30	CEF2 V	P3	P2	P	Ex	16:40-17:30	DE V					
																		16:40-17:30	CEF2 V	P3	P2	P	Ex	17:40-18:30	DE V					

U.D. NATAÇÃO		SEMANAS				
		1ª SEMANA	2ª SEMANA	3ª SEMANA	4ª SEMANA	5ª SEMANA
Sandra Santos	23 set a 18 out	23 set a 27 set	30 set a 04 out	07 out a 11 out	14 out a 18 out	-

ANEXO III – Estrutura do Plano de Aula

Plano de Aula			
Professor(a): Diogo Filipe C. Simões		Data:	Hora:
Ano/Turma: 9 ^o C	Período:	Local/Espaço:	
N ^o da aula:	U.D.:	N ^o de aula / U.D.:	Duração:
N ^o de alunos previstos:		N ^o de alunos dispensados:	
Função didática:		Estratégias de Ensino:	
Recursos materiais			
Objetivos da aula:			

Tempo		Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas	Critérios de Êxito
T	P				
Parte Inicial da Aula					
Parte Fundamental da Aula					
Parte Final da Aula					

Fundamentação/Justificação das opções tomadas (tarefas e sua sequência):

ANEXO IV – Estrutura do Relatório de Aula

Reflexão Crítica / Relatório da Aula:
<u>Planeamento da aula</u> (de que modo o plano influenciou positiva e negativamente o alcance dos objetivos da aula e a intervenção do professor)
<u>Instrução:</u> <u>Gestão:</u> <u>Clima:</u> <u>Disciplina:</u>
<u>Decisões de ajustamento:</u>
<u>Aspetos positivos mais salientes:</u>
<u>Oportunidades de melhoria:</u>

ANEXO V – Grelha de Avaliação Formativa Inicial (AFI)

Voleibol	Domínio Psicomotor							
	Nome	Posicionamento	Deslocamentos	Passe	Manchete	Remate	Serviço	Intencionalidade
Legenda:	-- - Não executa	-- Executa mal	+- - Executa	+ - Executa bem	++ - Executa muito bem			

ANEXO VI – Grelha de Avaliação Formativa

Voleibol	Domínio Psicomotor									
	Nome	Posicionamento	Deslocamentos	Passé	Manchete	Serviço (por baixo e por cima)	Remate	Amorti	Bloco	Atitude Defensiva
Legenda:	-- - Não executa	- - Executa mal	+- - Executa	+ - Executa bem	++ - Executa muito bem					

ANEXO VII – Grelha de Avaliação Sumativa

Voleibol		Conteúdos - Domínio psico-motor (55%)							
		Deslocamentos	Posicionamento	Passe	Manchete	Serviço (baixo e cima)	Remate	Amorti	Bloco
Nome									

ANEXO VIII – Descritores Domínio Psicomotor AEL

Níveis	Descritores
1	<ul style="list-style-type: none">- Não executa os gestos técnicos abordados nas diferentes modalidades;- Não realiza ações técnicas em situações de jogos reduzidos;- Não executa qualquer dos processos de elevação do nível funcional das capacidades físicas.
2	<ul style="list-style-type: none">- Executa com grandes dificuldades os gestos técnicos abordados nas diferentes modalidades;- Realiza pouca oportunidade ações técnicas e táticas em situações de jogos reduzidos;- Executa com grandes dificuldades alguns dos processos de elevação do nível funcional das capacidades físicas.
3	<ul style="list-style-type: none">- Executa com o mínimo de correção os gestos técnicos abordados nas diferentes modalidades;- Realiza com oportunidade algumas das ações técnicas e táticas em situações de jogos reduzidos;- Executa alguns dos processos de elevação do nível funcional das capacidades físicas.
4	<ul style="list-style-type: none">- Executa com grande correção os gestos técnicos abordados nas diferentes modalidades;Realiza com grande oportunidade as ações técnicas e táticas em situações de jogos reduzidos;- Executa alguns dos processos de elevação do nível funcional das capacidades físicas.
5	<ul style="list-style-type: none">- Executa com perfeição os gestos técnicos abordados nas diferentes modalidades;- Realiza com grande oportunidade as ações técnicas e táticas em situações de jogos reduzidos e formais;- Executa todos processos de elevação do nível funcional das capacidades físicas, relacionando a importância das capacidades físicas com o bem-estar físico.

ANEXO IX – Critérios de Avaliação grupo disciplinar de EF do AEL



CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE AVALIAÇÃO
ENSINO BÁSICO E ENSINO SECUNDÁRIO

Ano letivo: 2019 / 2020

Ano: 9º Disciplina: Educação Física

DOMÍNIOS		DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	PONDERAÇÃO (%)
COMPETÊNCIAS	CONHECIMENTOS (10%)	<p>Conhecimento das matérias abordadas</p> <ul style="list-style-type: none"> Regulamentos e Regras de jogos; Conhecimentos Táticos e Técnicos; Relacionar aptidão física e saúde; Identificar os fatores associados a um estilo de vida saudável; Interpretar a dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física na atualidade e ao longo dos tempos. 	<ul style="list-style-type: none"> Questão aula; Fichas de trabalho; Trabalhos de pesquisa individuais ou de grupo 	10%
	CAPACIDADES (55%)	<p>Área das Atividades Físicas</p> <ul style="list-style-type: none"> Atividades Físicas e Rítmico/Expressivas <p>Área da Aptidão física</p> <ul style="list-style-type: none"> Promoção de Estilos de vida Saudáveis; Capacidades Motoras (Aptidão Aeróbia e Muscular). 	<ul style="list-style-type: none"> Observação direta; Grelhas de avaliação; Exercícios critério em situação analítica; Observação em situação de jogo adaptado/formal Percurso / circuitos de condição física 	55%
	ATTITUDES (35%)	<p>Comportamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> Intervém na aula de forma disciplinada e oportuna; Está atento e concentrado; É receptivo à crítica; Revela capacidades interpessoais; Adota postura correta à entrada, saída e dentro da sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> Observação direta; Questão aula; Grelhas de avaliação 	15 %
		<p>Responsabilidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> É assíduo É pontual; Traz o material necessário para a aula; Mostra empenho/interesse; Participa e coopera na realização das tarefas propostas em pares ou grupo; Tem atitude proactiva/construtiva. 		20 %

Lousã, 09 de setembro de 2019

O Representante do Grupo Disciplinar

(João Moreira)

ANEXO X – Descritores Domínio Social AEL

Disciplina Cumprimento das normas estabelecidas no Regulamento Interno e da disciplina (10%)		
	1. O aluno evidencia comportamentos desadequados, levando à aplicação da ordem de saída da sala e a comunicação escrita ao diretor de turma 4 ou mais vezes no período.	0
	2. O aluno evidencia comportamentos desadequados, levando à interrupção da aula e a comunicação ao Diretor de Turma 3 vezes no período.	3
	3. O aluno evidencia comportamentos desadequados levando à interrupção da aula 2 vezes no período.	5
	4. O aluno não evidencia qualquer comportamento desadequado em todo o período.	7
	5. O aluno não evidencia qualquer comportamento desadequado em todo o período, apresentando uma atitude assertiva no cumprimento das normas da aula.	10
Assiduidade (8%)		%
	1. O aluno não comparece a mais de 6 aulas previstas para o período, não apresentando justificação adequada.	0
	2. O aluno não comparece a 4 aulas previstas para o período, não apresentando justificação adequada.	3
	3. O aluno não comparece a 3 aulas previstas para o período, não apresentando justificação adequada.	4
	4. O aluno não comparece a 2 aulas previstas para o período, não apresentando justificação adequada.	6
	5. O aluno não comparece a 1 aula prevista para o período, não apresentando justificação adequada.	8
Empenho (17%)		%
Material 8%	1. O aluno não se apresenta na aula com o material para a disciplina em mais de 10 aulas previstas para o período.	0,5
	2. O aluno não se apresenta na aula com o material para a disciplina em 4 aulas previstas para o período.	2
	3. O aluno não se apresenta na aula com o material para a disciplina em 3 aulas previstas para o período.	4

	4. O aluno não se apresenta na aula com o material para a disciplina em 2 aulas previstas para o período.	6
	5. O aluno não se apresenta na aula com o material para a disciplina em 1 aula prevista para o período.	8
		%
Pontualidade 3%	1. O aluno não se apresenta na aula devidamente equipado, no período definido no regimento da disciplina, após a entrada no balneário em 12 aulas previstas para o período.	0,5
	2. O aluno não se apresenta na aula devidamente equipado, no período definido no regimento da disciplina, após a entrada no balneário em 6 aulas previstas para o período.	1
	3. O aluno não se apresenta na aula devidamente equipado, no período definido no regimento da disciplina, após a entrada no balneário em 4 aulas previstas para o período.	1,5
	4. O aluno não se apresenta na aula devidamente equipado, no período definido no regimento da disciplina, após a entrada no balneário em 3 aulas previstas para o período.	2
	5. O aluno não se apresenta na aula devidamente equipado, no período definido no regimento da disciplina, após a entrada no balneário em 2 aulas previstas para o período.	3
		%
Realização de tarefas de aula 6%	1. O aluno não revela interesse nem vontade de trabalhar, quer individualmente quer com os colegas nas tarefas propostas nas aulas.	1
	2. O aluno revela pouco interesse e pouca vontade de trabalhar, quer individualmente quer com os colegas, nas tarefas propostas em 80% das aulas previstas no período.	2
	3. O aluno revela interesse e vontade de trabalhar, quer individualmente quer com os colegas, nas tarefas propostas em 85% das aulas previstas no período.	3
	4. O aluno revela interesse e vontade de trabalhar, quer individualmente quer com os colegas, nas tarefas propostas em 90% das aulas previstas no período.	4
	5. O aluno revela muito interesse e grande disponibilidade para trabalhar, quer individualmente quer com os colegas, nas tarefas propostas em 96% das aulas previstas no período.	6

ANEXO XI – Ficha de Autoavaliação



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA LOUSÃ FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA 2º e 3º CICLOS

Nome: _____ Número: _____ Ano: _____ Turma: _____

Professor(a): _____ Ano Letivo: _____

	1º Período					2º Período					3º Período				
	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Sou assíduo															
Sou pontual															
Estou atento nas aulas															
Participo ordenadamente na aula															
Cumpro o Regulamento da Disciplina (equipamento, banho, ...)															
Coopero nas atividades de grupo															
Respeito os colegas, o professor e os materiais															
Mostro empenho ao realizar as tarefas															
Conheço os regulamentos técnicos (regras de jogo) das modalidades abordadas															
Aplico os regulamentos técnicos (regras) em situação de jogo															
Realizo, com correção, os gestos técnicos abordados nos desportos coletivos															
Realizo, com correção, os gestos técnicos abordados nos desportos individuais															
Em situação de jogo, realizo as ações adequadas a cada momento															
Coopero na organização da aula (montagem e desmontagem de materiais)															
Tenho evoluído e progredido nas situações de aprendizagem															
Mostro iniciativa e intervenho espontaneamente na aula															
Sei manusear o material utilizado na aula															
Aprendi e sei os conteúdos abordados na área dos conhecimentos (testes, trabalhos, etc.)															
Reconheço quais são e esforço-me nos exercícios de aptidão física															

Depois de ter refletido na minha avaliação, considero que me deve ser atribuído o nível (de 1 a 5):	1º Período	2º Período	3º Período

Data:
 ___/___/___

Data:
 ___/___/___

Data:
 ___/___/___

Assinatura do aluno:

ANEXO XII – Critérios de Avaliação Ensino à Distância



CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE AVALIAÇÃO ENSINO BÁSICO E ENSINO SECUNDÁRIO

Ano letivo: 2019 / 2020

Ano: 9º Disciplina: Educação Física

DOMÍNIOS		DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	PONDERAÇÃO (%)
COMPETÊNCIAS	CONHECIMENTOS (60%)	Conhecimento das matérias abordadas <ul style="list-style-type: none"> Regulamentos e Regras de jogos; Conhecimentos Táticos e Técnicos; Identificar as Capacidades Físicas; Interpretar a dimensão sociocultural dos desportos na atualidade e ao longo dos tempos. Estilos de vida saudável. 	<ul style="list-style-type: none"> - Questionários; - Fichas de trabalho; - Trabalhos de pesquisa individuais ou de grupo 	60%
	ATTITUDES 40%	Comportamento: <ul style="list-style-type: none"> Atenção e postura na aula Respeita os colegas e o professor Cumprir as regras estabelecidas É receptivo à crítica Usa linguagem apropriada Demonstra confiança, resiliência e persistência na construção da sua aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> Registos da assiduidade e pontualidade Registos do trabalho realizado 	15 %
		Responsabilidade: <ul style="list-style-type: none"> É assíduo; Cumprir com pontualidade tarefas e prazos É organizado; Mostra empenho/interesse; Revela espírito de iniciativa e criatividade; Cumprir as orientações relativas à aprendizagem. 		25 %

Nota: Estes critérios são válidos para os alunos com atestado médico permanente ou temporário.

Aprovado em Conselho Pedagógico de 21 de abril de 2020

O Representante do Grupo Disciplinar

(João Moreira)

ANEXO XIII – Cartaz Corta-Mato Escolar



Corta-Mato Escolar

Quinta-feira

21 de novembro de 2019

Inscribe-te junto do teu professor de Educação Física!

Local: Terreno contíguo aos Bombeiros Voluntários

8:30h

Organização: Núcleo de Estágio da Escola Secundária da Lousã



ESCALAR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA



ANEXO XIV – Cartaz Torneio Futsal AEL



FUTSAL
★ TORNEIO **2020**

18 e 26 de Março

LOCAL: RECINTOS DESPORTIVOS AEL

MASCULINO E FEMININO
MÁX 9 JOGADORES (POR EQUIPA)

Taxa de inscrição (por equipa): 1 saco de 30 litros com material reciclável

Todas as contribuições revertem para a causa "Sorriso do Afonso"

Organização:

Inscribe-te junto do teu professor de Educação Física!

CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

IX Oficina de Ideias em Educação Física

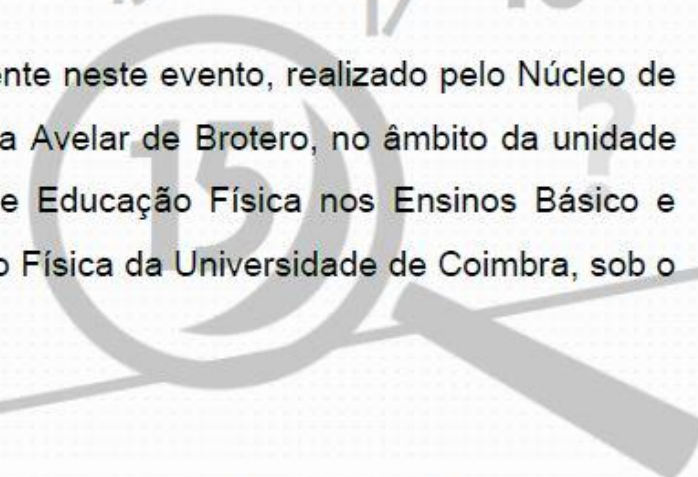
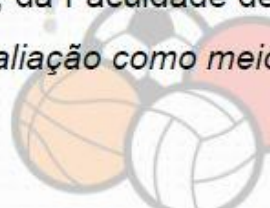
Certifica-se que **Diogo Filipe Correia Simões** esteve presente neste evento, realizado pelo Núcleo de Estágio Pedagógico em Educação Física da Escola Secundária Avelar de Brotero, no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, sob o tema “*A Avaliação como meio de ensino*”.

O Diretor da FCDEF-UC

O Diretor da ESAB

(Prof. Doutor José Pedro Ferreira)

Coimbra, 22 de Abril de 2020



ANEXO XVI – Certificado Ação de Formação “O Jogo de Futsal”



ANEXO XVII – Certificado “Programa de Educação Olímpica”



CERTIFICADO

O Comité Olímpico de Portugal confere o presente Certificado a

Diogo Filipe Correia Simões

pela participação na sessão de apresentação do PROGRAMA DE EDUCAÇÃO OLÍMPICA,

realizada na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da

Universidade de Coimbra, no dia 27 de setembro de 2019.

Presidente do Comité Olímpico de Portugal

www.eduolimpica.comiteolimpicoportugal.pt